

Universidade de Lisboa



Relatório de tese

**"O retrato como expressão da memória através do desenho".**

**Pode a nossa memória vivencial influenciar o modo como alteramos as nossas expressões faciais face ao espaço e aos outros?**

ANA SOFIA SANTOS DE SOUZA

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório de prática de ensino supervisionada orientado pela  
Professora Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2017



## **Agradecimentos**

**à minha família** pelo suporte constante e muitas vezes duro para conciliar filhos, marido e casa,

**à minha mãe**, por estar sempre lá

**ao meu pai**, por despertar e acompanhar-me nos valores da educação que me transmitiu

**à minha irmã**, por acreditar sempre em mim e ajudar-me, animar-me nos momentos mais difíceis com o seu grande sentido de humor

**aos meus amigos**, que estiveram presentes nesta fase de escrita do relatório de tese, por toda a paciência e apoio demonstrado

**à Sara Prudêncio, Filipa Teixeira e Andreia Dias**, minhas queridas colegas e amigas de mestrado, que foram um apoio constante e de um companheirismo fantástico

**à minha professora cooperante, Sara Amado**, amiga que é um furacão e uma inspiração constante e incansável. Sempre me apoiou em todas as fases deste mestrado.

**ao Mário Linhares**, pelas conversas instigadoras do pensamento, pela motivação constante para continuar e acreditar até ao fim.

**à minha orientadora, Ana Sousa**, por suportar e orientar as minhas imensas ideias e nas nossas várias conversas ter a capacidade de ser tão contagiante e motivadora, tal como a sua mestranda.

**ao colégio de Santa Doroteia**, aos docentes, em particular ao departamento de artes, aos vigilantes, aos alunos e à direcção por todo o apoio demonstrado e por ter sido sempre acolhida como membro da comunidade escolar.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Contexto Escolar .....</b>	<b>5</b>
Contexto Histórico.....	6
O edifício – Localização e instalações .....	9
Oferta Educativa .....	11
Projeto Educativo .....	12
Projeto Curricular .....	13
A Comunidade Escolar.....	15
<b>Enquadramento curricular e didático.....</b>	<b>19</b>
O Desenho do Retrato .....	19
Fisiognomia e Fisionomia.....	19
O ensino do retrato – da representação fiel à expressão da alma .....	24
Metodologia   <i>Learning by doing</i> .....	37
O Pensamento crítico, a relação com os outros e a Criatividade .....	45
A memória e a identidade .....	55
<b>Unidade Didática .....</b>	<b>60</b>
Metas curriculares e Programa .....	60
Descrição da prática pedagógica .....	66
Análise e reflexão .....	75
<b>Bibliografia .....</b>	<b>84</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>88</b>
Anexo I – Fotografias do acervo (Colégio de Santa Doroteia) .....	89
Anexo II – Cronologia da Fundação dos Colégios.....	97
Anexo III – Salas de Artes (Colégio de Santa Doroteia).....	99
Anexo IV – Método de Projeto, segundo Bruno Munari .....	100
Anexo V – Trabalhos realizados pelos alunos .....	101
Anexo VI – Planificação Departamento de Artes do CSD.....	104
Anexo VII – Metas Curriculares Educação Visual - 3º ciclo   8ºano .....	105

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> Cronologia Bibliográfica de Santa Paula Frassinetti .....	7
<b>Quadro 2</b> Cronologia da evolução histórica do projeto .....	8
<b>Quadro 3</b> Disciplinas lecionadas por ciclo .....	18
<b>Quadro 4</b> Planificação das aulas para este exercício específico .....	68

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Localização geográfica .....	9
<b>Figura 2</b> Vista aérea do edifício .....	9
<b>Figura 3</b> Átrio de Entrada.....	10
<b>Figura 4</b> Capela .....	10
<b>Figura 5</b> Entrada Portaria Principal.....	10
<b>Figura 6</b> Sala de Audiovisuais .....	10
<b>Figura 7</b> Entrada Alunos .....	10
<b>Figura 8</b> Auditório.....	10
<b>Figura 9</b> Princípios e filosofia do Colégio .....	13
<b>Figura 10</b> Organograma do Colégio Santa Doroteia.....	17
<b>Figura 11</b> Os vários rostos de Leonardo da Vinci.....	26
<b>Figura 12</b> Os rostos de Leonardo da Vinci mais conhecidos.....	26
<b>Figura 13</b> As imagens de Leonardo da Vinci.....	27
<b>Figura 14</b> A evolução do rosto de Leonardo da Vinci e as suas semelhanças.....	27
<b>Figura 15</b> Corpo Gémeo, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2009.....	31
<b>Figura 16</b> No fundo de mim, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2007.....	31
<b>Figura 17</b> Termine em ti, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2008. ....	32
<b>Figura 18</b> Fila de espera, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2011. ....	32
<b>Figura 19</b> O retrato.....	34
<b>Figura 20</b> Medidas básicas de referência do rosto .....	34
<b>Figura 21</b> Retrato Psicológico.....	35
<b>Figura 22</b> Retrato Psicológico.....	36
<b>Figura 23</b> Teoria do Processo de aprendizagem através da experiência.....	39
<b>Figura 24</b> Aprendizagem através do desenvolvimento destas capacidades.....	39
<b>Figura 25</b> O Peso da experiência na reflexão das ideias .....	45
<b>Figura 26</b> Método de aprendizagem.....	46
<b>Figura 27</b> Método de teste.....	47
<b>Figura 28</b> O pensamento crítico na experiência e na reflexão das ideias .....	47
<b>Figura 29</b> A criatividade dividida pelos hemisférios do cérebro .....	50
<b>Figura 30</b> Aprender através do processo criativo.....	56
<b>Figura 31</b> Aprender através da memória.....	57
<b>Figura 32</b> Land art e os projectos de Andy Goldsworthy .....	66
<b>Figura 33</b> O Projeto - Retrato do colega   Diagrama mental   A Prótese Mental.....	70
<b>Figura 34</b> Medidas de referência do rosto utilizando o lápis como medida .....	71

## **"O retrato como expressão da memória através do desenho".**

**Pode a nossa memória vivencial influenciar a forma como alteramos as nossas expressões faciais face ao espaço e aos outros?**

### **Resumo**

A primeira *vista* de alguém ou objeto é geralmente associada a um conjunto de preconceções e pensamentos construídos de vazios, baseados naquilo que somos capazes de VER (visão) e observamos, mas sem termos a consciência de uma quantidade de relações, códigos e sensações, que se manifestam em nós perante essas interações.

O reconhecimento de um rosto é ativado automaticamente e em simultâneo, com o início de um processo no cérebro através dos mais diversos depósitos mentais (culturais, vivenciais, memórias, perceções, geográficos, sentidos, etc.), provocando uma interpretação/reacção ao mesmo. A integração da leitura do retrato, como o EU e com os OUTROS, inserido na disciplina de Educação Visual, numa turma de 8º ano do 3º ciclo do ensino básico, no âmbito da Representação e da Linguagem Visual, pretende abordar a temática do rosto, da proporção, da síntese, mas mais focado na expressão do rosto e o retrato como arte, com a duração de 10 blocos de 45 min.

O aluno é convidado a registar as sensações provocadas pela interacção com o outro e utilizando o desenho como meio privilegiado para mapear e traduzir o ciclo rosto (reconhecimento), mente (memória) e reacção/interpretação, traduzindo-se num facilitador de interações humanas (neste caso em contexto de sala de aula), de perfis psicológicos e de espelhos da alma para futura investigação. Os alunos são convidados a interagir em pares, em modo de entrevista gráfica, traduzindo o rosto, o perfil psicológico diagramático e a criação da extensão mental do colega para o exterior como prótese do rosto.

Esta temática torna-se mais tarde um contributo valioso, como facilitador do desenvolvimento de vida, da percepção de expressão e interpretação do indivíduo, procurando uma maior aproximação ao entendimento do EU, da relação com os outros e da interacção com os espaços. Uma ideia de cartografia retratária que nos define como pessoas e como agentes nos espaços construídos, neste caso no ensino e na prática da aprendizagem e desenvolvimento de conhecimento.

Palavras-chave: retrato, memória, mapas mentais, desenho, desconstrução

**“The portrait as the expression of memory by drawing.”**

**May our life experience modify the way we change facial expressions while facing space and others?**

**Abstract**

The first sight of a person or object is generally thought with plenty of pre conceptions and thoughts built of voids as well as of what we are able to see (vision) and watch however we aren't conscious of the quantity of relations, codes and sensations that manifest in us facing those interactions.

Facial recognition is simultaneously and automatically activated along with the beginning of a process in the brain made of diverse mental deposits (cultural, life experience, memories, perceptions, geography, senses, etc.) causing an interpretation/reaction to it. The integration of portrait reading as the “I” along with the “OTHERS” inserted in the Visual Education discipline in an 8<sup>th</sup> grade class in the scope of Visual Language and Representation, facing the thematic of a face, its proportion, the facial expression and synthesis and the portrait as art with the duration of ten 45 minute blocks.

Recording sensations provoked by the interaction with another person by using drawing as a privileged mean of mapping and translating a person (recognition), mind (memory) and reaction/interpretation, translates in a human interaction facilitator as well as in psychological profiling and capturing the essence of a face for future investigation. Students are invited to interact in pairs in a graphic interview mode, translating the face, profiling the psychology and creating the extension of the interior to the exterior as a facial prosthetic.

This thematic later becomes a valuable contribute as a life facilitator, individual interpretation and expression perception facilitator, seeking a closer understanding of the “I”, of its portrait relation with the “OTHERS” and its spatial interaction. An idea of a portrait cartography that defines as a person and as an agent of the built environment.

**Keywords:** Portrait, memory, mental maps, drawing, deconstruction

## Introdução

*“Quando desenho um rosto, qualquer rosto, é como se cortina após cortina, máscara após máscara, fosse, caindo...até que resta uma máscara final que já não pode ser removida nem reduzida. Quando termino o desenho, sei muita coisa a respeito desse rosto, pois nenhum rosto pode esconder-se durante muito tempo. Mas embora escape ao olho, tudo é perdoado de antemão. O olho não julga, não moraliza, não critica. Aceita as máscaras com gratidão, como aceita o fato de que os bambus são longos e os girassóis amarelos.”*<sup>1</sup>

Frederick Franck

Este relatório de tese pretende demonstrar que, através do desenho do rosto, é possível entender o perfil psicológico de um aluno, a relação com o outro e posteriormente da sua relação com o espaço. O projeto parte, por isso, de duas escalas distintas: o ser humano (rosto) e o espaço (físico), aliado ao desenho bidimensional e tridimensional, no contexto do 3º ciclo do ensino básico, numa turma de 8º ano, com a duração de 10 blocos de 45 minutos (5 semanas). No decorrer destas aulas, são abordadas temáticas relacionadas com a proporção, a síntese, o rosto e a sua respetiva expressão, identificando-se o retrato como arte e como meio de conhecimento emocional do outro.

Por vezes, o rosto transforma-se em algo *blasé*, que demonstra pouca emoção e pouca interação facial com o redor e com o outro. A imagem do rosto interage todos os dias com o ambiente à sua volta, com os pares e com os diferentes espaços por onde passa, provocando expressões faciais diversas. No entanto, por vezes, não tomamos consciência do outro, registando apenas as expressões e memórias do subconsciente, que nos remete a estímulos mais sensoriais.

Os rostos apresentam-se como uma grande mistura de ambientes culturais, sociais, geográficos e de vários *layers*/camadas que umas vezes se cruzam e outras nem se tocam e estão distantes. Estes rostos cruzados com os espaços vividos assentam em vestígios arqueológicos, que construíram anos de história e histórias caracterizadas pelo peso das tradições e do próprio ambiente familiar que, por sua vez, são traduzidos nas nossas interpretações e reações às pessoas, às coisas e aos espaços.

---

<sup>1</sup> The Zen of seeing, (FRANCK, 1973)



Contudo, será necessário ter em conta que a realidade de cada indivíduo é também condicionada por diversos fatores, nomeadamente a genética e as suas experiências, moldando a sua identidade. As experiências colecionadas e as próprias condicionantes permitem a construção de várias redes, novas dinâmicas, assim como a introdução de novos *layers*, novas redes de pensamento e de perfis do ser humano citadino e do rosto da atualidade.

Estes rostos da atualidade são os alunos de hoje, que interagem com o ensino deste século, exigindo e manifestando-se de diferentes maneiras. Estas manifestações e a própria postura do educador dão lugar a novos modos de ver, de estruturação do pensamento e de apropriação da sociedade em que vivem, oferecendo uma oportunidade de conhecimento do Eu e daquilo que é transmitido ao outro.

Deste modo, este relatório não se reduz ao simples acompanhamento de uma série de exercícios em sala de aula, mas, ao questionar a própria metodologia de trabalho do professor de educação visual, apresenta um contributo à elaboração de unidades didáticas neste domínio, no contexto do programa e do currículo do 3º ciclo do ensino básico. Trata-se de um exercício formal acerca do desenho do rosto, da sua expressão emocional e a sua expressão abstrata. suscita também outros campos de investigação, aliás variadíssimos campos de investigação.

Esta tese não é uma investigação suficiente que conduza à descoberta sobre o que os alunos realmente apreendem e como. Ou seja, levanta várias questões-problema que poderão desenvolver ligeiramente outras problemáticas, mas sem dar respostas para as mesmas ou a tirar qualquer tipo de conclusão neste momento. Poderemos levantar hipóteses, poderemos interpelar, mas não confirma uma investigação profunda onde se pode tirar conclusões. Além disso ainda, poderá contribuir para a construção do perfil do aluno do século XXI e dos futuros cidadãos ativos da sociedade.

Neste sentido, este relatório de tese constitui uma investigação sobre os conteúdos que os docentes ensinam, o modo como os lecionam e o que realmente os alunos apreendem. Será o ensino apenas uma prestação de serviços ou uma partilha de conhecimento e aprendizagens, onde as identidades e as necessidades específicas de cada aluno são tomadas em conta?

Essa partilha só faz sentido, quando existe um reforço das relações interpessoais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a criatividade posta em prática que formam os pilares necessários para que o aluno se torne mais autónomo e um ser pensante, preparando-se assim para o papel que virá a assumir na sociedade, independentemente das suas escolhas profissionais futuras. Estes três pilares encontram-se fundamentados numa filosofia de ensino direcionada para *learning by doing*, ou seja, aprender fazendo.

Por outro lado, reforço que a temática do retrato é utilizada como meio para atingir um modelo, e não se centra apenas nos conteúdos programáticos do retrato. Será necessário cruzar a informação do passado do desenho do retrato, mas como meio de expressão da memória (referido mais à frente por diversos autores), de como esse mesmo passado, esse traçado vivencial pode retratar traços e vincos na folha de papel e no próprio rosto. Os perfis e as ocupações espaciais poderão contribuir para o futuro da interação com o eu, com o outro e com os espaços.

Falar das relações face a face não é suficiente, pois não vivem por si só. A cidade como palco, a casa, o trabalho, a escola é alimentada pelos diversos *layers* descritos anteriormente e principalmente alimentada por estes registos gráficos que se cruzam. Esta investigação prende-se essencialmente com duas questões: uma relacionada com o rosto, como expressão da memória, e outra, com a relação desses traçados gráficos e as vivências do dia-a-dia, com o peso do reconhecimento, da memória e da interpretação/reacção aos outros, aos espaços e aos desafios.

Esta temática torna-se um contributo valioso, como facilitador de aprendizagem dos conteúdos do programa, e como forma de o aluno ser introduzido à matéria e ser também convidado a interrogar as suas decisões e interpretações. O conhecimento verdadeiro do desenho, do valor do traço e de como se pode caracterizar o outro, seja a lápis de cor, carvão, aguarelas, entre outros materiais. O Professor poderá utilizar como ferramenta de apoio para melhor contribuir para as necessidades específicas de cada aluno e construir um coletivo diferenciado, autónomo e ativo no ensino do saber fazer.

São exercícios (três momentos de registo gráfico) que se adaptam e se cruzam com outras disciplinas e que permitem responder às reações/emoções da população, aos acontecimentos que os rodeiam e criam um melhor modo de “*ser escola*”, através do conhecimento do outro, da relação com o professor e com o espaço físico.

Esta realidade é ainda mais presente no contexto atual, onde a azáfama das cidades é tão grande, o tráfego mental e cultural é tão diverso, a literacia digital tão presente, que pouco tempo temos para analisar e pensar na quantidade de estímulos que nos são injetados diariamente. Estes estímulos, as vivências e o contexto em que vivemos, criam diversos depósitos e modos de reagir e agir perante o espaço, os outros e nós mesmos, especialmente no ensino, como futuros agentes de uma comunidade e atores interventivos no espaço. O indivíduo na sociedade atual tornou-se uma peça da máquina do tempo na qual vai definindo um itinerário mental dia após dia. Essa realidade tem que ser confrontada e analisada.

Como referiu a Professora Ana Sousa na sua apresentação<sup>2</sup>, “*a escola de massas, onde um professor ensina ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos, nasceu com a revolução industrial, mas chegou ao século XXI. Em dois séculos, mudaram os estudantes, mudou a sociedade e mudou o mercado de trabalho. Quando mudará a escola?*”<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> (SOUSA A. , Outros modos de ser escola – contributos das artes visuais e da educação artística, 2017)

<sup>3</sup> Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos, por Catarina Fernandes Martins, 2015  
<http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

## **Contexto Escolar**

O Colégio de Santa Doroteia, inserido na malha urbana de Lisboa, ladeada por um dos maiores eixos rodoviários da cidade (2ª circular), encontra-se num lugar central e de fácil acesso a todos. O Colégio é constituído por pessoas, sem elas seria de todo impossível praticar o ato de ensinar. Essas mesmas pessoas, a história, as experiências e valores, a oferta e o carisma transmitidos, fizeram despertar o meu interesse pelo Colégio e, assim, querer fazer parte dessa comunidade, contribuindo com a minha experiência profissional e pessoal, e mais importante, usufruindo da possibilidade de aprender com a comunidade escolar. Aprender a ser simples, a ser relação, a ser dom, a educar e a transformar.

A Prática Profissional insere-se no contexto do Colégio de Santa Doroteia, em Lisboa, numa turma de 8º ano de Educação Visual, do 3º ciclo do ensino básico, constituída por 30 alunos, sendo 17 alunos do género feminino e 13 do género masculino. A temática abordada em aula prende-se centralmente com a representação do retrato.

A turma caracterizava-se por ser bastante agitada e desmotivada com a escola em geral, mais precisamente o ensino em particular e não a socialização com os colegas. Esta situação gerava desinteresse, por parte dos alunos, mas também dava mais espaço para que os mesmos conversassem e que por isso, houvesse um excesso de ruído contínuo no decorrer da aula.

Deste modo, a apresentação do exercício (10 blocos de 45 minutos) não foi inicialmente bem recebida por parte dos alunos, mas ainda assim, demonstraram algum espanto em sala de aula, no que diz respeito à própria dinâmica e a nível do próprio exercício. A presença da Professora cooperante e da Professora estagiária incentivou uma melhor participação por parte dos alunos que responderam ao desafio proposto, principalmente por terem sido escolhidos para contribuírem para o relatório da mestranda. Ao longo da explicação do projeto global, da metodologia e do contato direto com cada aluno, acabaram por se motivar e a serem os próprios a se questionarem e a formularem novas questões e interrogações, de como conhecer o outro e como utilizar a criatividade, o pensamento crítico e a relação com os pares e professoras, para transmitir uma ideia.

No final os alunos estavam tão envolvidos com o projeto, que a postura mudou radicalmente. Havia um gosto comum de entrar na sala de aula e de criarmos e pensarmos juntos, tentando perceber como cada aluno poderia traduzir o colega em desenho figurativo, diagramático e abstracto. A descoberta da materialidade e a passagem da bidimensionalidade para a tridimensionalidade introduziu toda uma nova maneira de pensar e conceber uma ideia. Isso é projetar.

### **Contexto Histórico**

Para complementar esta breve nota do contexto escolar, faz todo o sentido permitir um melhor entendimento da história e evolução temporal da vida da fundadora do colégio, assim como o próprio desenvolvimento da escola, ao longo do tempo, que justifica o contexto escolar, vivido atualmente.

A escola tem como fundadora, Santa Paula Frassinetti, fundadora da Congregação das Irmãs Doroteias, que difundiu a sua filosofia e criou meios de transmitir os valores da educação pelo mundo, tendo como missão, o *“Despertar em cada um, o que tem de melhor para a sua valorização pessoal e transformação da realidade em que vive.”*

Para além de colocar em prática esta missão, a fundação/escola completa o plano curricular com experiências de vida e enriquecimento cultural e espiritual, fomentando um educação integral que contempla todas as dimensões da pessoa privilegiando um ambiente simples, familiar e de abertura A TODOS.

Este breve resumo, da filosofia das Irmãs Doroteias, movidas pela perseverança de Santa Paula, dá lugar ao Lema das irmãs Doroteias, transversal a todas as escolas do mundo:

*"Educar bem as crianças é transformar o Mundo e conduzi-lo à verdadeira vida"*  
Santa Paula Frassinetti

Destacando a importância da irmã para a criação da fundação e sucessivamente do colégio, o quadro seguinte sintetiza os pontos mais importante da vida desta Santa, que tanto contribuiu para a criação de alicerces e para o sucesso da educação no Colégio de Santa Doroteia:

### **Quadro 1**

#### **Cronologia Bibliográfica de Santa Paula Frassinetti**



<b>1809</b>	Nascimento e Baptismo, Génova
<b>1834</b>	Funda a Congregação
<b>1835</b>	Assume a Pia Obra de Santa Doroteia
<b>1841</b>	Chega a Roma onde estabelece a Congregação
<b>1866</b>	Envia Irmãs para o Brasil e Portugal
<b>1882</b>	Morre em Roma. Deixa 21 casas e 369 irmãs
<b>1891</b>	Inicia-se o Processo sobre a fama de Santidade
<b>1906</b>	Exumação do seu corpo
<b>1930</b>	Beatificação pelo Papa Pio XI
<b>1981</b>	Terceiro Milagre em S. Calogero, Itália
<b>1984</b>	Canonização pelo Papa João Paulo II

Fonte. (SANI, 1999) (ver anexo I)

Ao fundar a congregação das Irmãs Doroteias, Santa Paula Frassinetti incentivou um conjunto de pessoas a segui-la, sendo que após a sua morte foram construídos novos estabelecimentos de ensino em seu nome e inspirados nas suas doutrinas. No caso concreto do Colégio das Doroteias, como se pode verificar no quadro 2, a sua abertura ocorreu em 1936, 54 anos depois do falecimento da Santa.

## Quadro 2

### Cronologia da evolução histórica do projeto



- 1866** Paula Frassinetti decide enviar irmãs para o Brasil e para Portugal, com o intuito de estender pelo mundo o trabalho desenvolvido pela Congregação Colégio Jesus Maria José, mais conhecido por "Colégio do Quelhas"



- 1888** Alunas do Colégio do Quelhas



- 1910** O Colégio do Quelhas, Chega ao fim depois de ter sido atacado devido ao regime político.

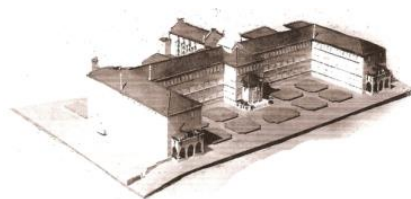
- 1920** O Colégio da Pena em Sintra



- 1930** Nasce o Colégio D. Estefânia devido à humidade de Sintra



- 1935** Externato do Parque, Artilharia I  
Palacete Amaral, Alameda da Linha de Torres  
Quinta das Calvanas, Lumiar



- 1936** Abertura do Colégio de Santa Doroteia

- 1937** Inauguração Oficial do Colégio



Alvará de Autorização

Fonte. (MARTINS) (anexo I e II)

## O edifício – Localização e instalações

**Nome:** Colégio de Santa Doroteia

**Morada:** Av. Marechal Craveiro Lopes, n.º1. 1749-012 Lisboa

**Telefone:** 217 570 311 | **Fax:** 217 590 061

**Email:** csdoroteia@csdoroteia.edu.pt |

**Página de Website:** [www.csdoroteia.edu.pt](http://www.csdoroteia.edu.pt)

### Figura 1

Localização geográfica



Fonte. Projeto Educativo: Colégio de Santa Doroteia

### Figura 2

Vista aérea do edificado

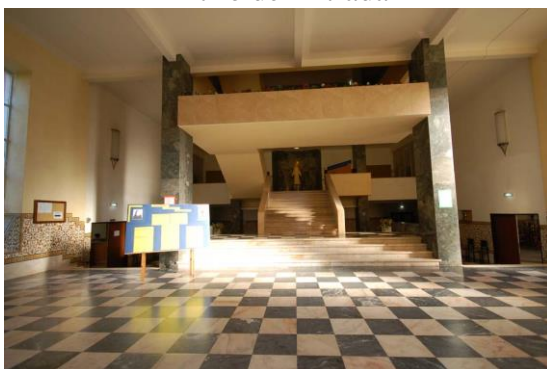


Fonte. Projeto Educativo: Colégio de Santa Doroteia



Cada turma dispõe da sua própria sala de aula, existindo ainda outras salas de uso comum, com funções específicas, tais como: Laboratórios de Ciências Naturais, de Mineralogia, Física, Química, Informática, Áudio Visuais, Educação Musical, Oficina de Artes e Educação Visual e Educação Tecnológica. O colégio possui ainda um auditório com 400 lugares, uma sala de reuniões/conferências, com capacidade para cerca de 120 pessoas, um pavilhão ginnodesportivo coberto, um polidesportivo exterior coberto, dois campos de jogos e duas bibliotecas.

**Figura 3**  
Átrio de Entrada



**Figura 4**  
Capela



**Figura 5**  
Entrada Portaria Principal



**Figura 6**  
Sala de Audiovisuais



**Figura 7**  
Entrada Alunos



**Figura 8**  
Auditório



Fonte. Banco de imagens | (Colégio de Santa Doroteia) (ver anexo III)

## **Oferta Educativa**

O Colégio apresenta uma oferta educativa diversa. Para além da oferta de 2º ciclo, 3º ciclo e ensino Secundário, ainda oferece a componente de Formação Humana (onde se inclui a Religião, a Catequese, o Perfil do aluno/Delegado de Turma, os Prémios Paula Frassinetti, a Escola de Serviço/Voluntariado), o Desporto Escolar, o Coro, a Orientação Escolar e o Projeto *Experimenta*. Este último encontra-se direcionado para o 2º ciclo e 3º ciclo, procurando promover novas formas de aprendizagem, estimulando a capacidade de expressão oral, escrita, visual, corporal e intelectual dos alunos (horta pedagógica, visitas, entre outras atividades).

Por outro lado, o projeto *Inspira-te, Faz e Cria*, direcionado para o 12º ano, visa o desenvolvimento de projetos em parceria com entidades exteriores (faculdades, empresas de diversas áreas, etc. e atividades específicas, tais como assistência a um julgamento, casos práticos da vida). Para além destas ofertas, os alunos ainda têm oportunidade de ter um complemento curricular onde podem aperfeiçoar atividades extracurriculares, como a Ginástica, Futsal, Voleibol, Basquetebol, Judo, Dança, Teatro, Coro, Piano, Baixo elétrico, Bateria, Guitarra, Alemão, Espanhol, Xadrez e Programação informática.

## Projeto Educativo

### Definição das linhas orientadoras gerais e do Projeto Educativo

*“Com a sua ação educativa, as Irmãs Doroteias procuram que cada pessoa e comunidade se desenvolvam harmoniosamente, em todas as dimensões, através dum processo comunitário em que todos vivam uma dinâmica de experiência/reflexão em permanente confronto da vida com o Evangelho e da Cultura com a Fé, para se tornarem agentes de transformação do mundo na grande Família de Deus, construída na justiça e na fraternidade universal”.*

*“O processo educativo, **informado pela fé cristã**, é marcado pelos seguintes aspetos:*

- ***Acolhimento a todos**, sem exclusões resultantes de origens, credos, culturas ou capacidades;*
- ***Formação integral** que privilegia, com igual importância,*
- *Todas as **dimensões da pessoa**, nas suas vertentes **individual e comunitária**;*
- ***Convívio simples e familiar**, marcado: pelo **diálogo encorajador**;*
- ***Pela valorização dos progressos individuais**;*
- *Por uma **exigência a um tempo firme e suave**.*
- ***Experiências vivenciais de solidariedade**, com especial atenção aos mais fracos, que: promovam a fraternidade, a justiça e a paz; levem à descoberta da alegria na entrega.*

*Como Escola **integrada no Sistema Educativo Português**, o Colégio de Santa Doroteia define os seus objetivos gerais em consonância com a respetiva Lei de Bases e segue os programas oficiais de ensino em vigor;*

***Escola da Igreja**, adota como critérios de atuação aqueles que se fundamentam numa conceção cristã do Homem, da vida e do mundo e são adotados pela mesma Igreja;*

*Como **Escola das Irmãs Doroteias** assume a herança pedagógica que a Congregação recebeu da sua Fundadora, Paula Frassinetti.” (Colégio de Santa Doroteia, 2014-2017)*

*“Educar, para nós, significa deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho que leva a pessoa a descobrir que é amada por Deus, a acreditar nesse amor e a **crescer como pessoa** até à plenitude da maturidade em Cristo”. (DOROTEIAS)*

(Constituições das Irmãs Doroteias,26)

## Projeto Curricular

O projeto assenta numa análise contextual e na definição das principais linhas de ação, que são:

- 1- *Aprender a viver a complexidade. Ser **PESSOA INTEIRA**. Reta, Íntegra, Radicada no essencial.*
- 2- *Aprender a ser **PESSOA COMUNITÁRIA**. Próxima. Capaz de dialogar, compreender, integrar a diferença, cooperar, trabalhar em equipa.*
- 3- *Aprender a ser **PESSOA DOM**. Sensível à realidade, capaz de entrega e compromisso. Com sentido de bem comum.*
- 4- *Aprender a ser **EDUCADOR/A** em qualquer ação e situação = criar sempre condições para que a pessoa cresça em autonomia e responsabilidade, e se realize plenamente.*
- 5- *Aprender a ser **PESSOA “AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO** do mundo na grande Família de Deus”, construída na “justiça e fraternidade universal”. Pessoa capaz de intervir na história pela presença, a palavra, ação. (cf Const 4;27)*

Fonte. (FIGUEIREDO, 1991)

### Figura 9

Princípios e filosofia do Colégio



Fonte. Folheto informativo escolar para os pais (desenho por Professor João Moreno)

*“Educar é a paixão de Deus:  
Deus, primeiro e principal educador da pessoa, quis  
Correr o risco de educar criando a pessoa livre;  
E assumiu até ao fim a responsabilidade de a  
acompanhar no caminho....  
Em Cristo, a paixão revelou-se inteiramente e atingiu  
O seu objetivo: tornar a pessoa verdadeiramente livre  
para aderir por amor à sua divina vontade sempre  
de amor”.*

(Cfr.Mensagem de João Paulo II  
às irmãs Doroteias - 2003)



## A Comunidade Escolar

O Colégio é constituído por diversas pessoas, nomeadamente as irmãs religiosas, os docentes, os não docentes, os alunos e os pais. Ainda devemos ter em consideração *os outros (o outro, o próximo)*. O Colégio fomenta as relações com o exterior, através das várias iniciativas que promove de partilha, de ajuda aos outros, de dar e receber, de crescer com os outros. O Colégio incute em TODOS os seguintes princípios:

1. *“Uma forma de ser e estar marcada pela retidão e lealdade;*
2. *Trabalho e vivência simples, entusiasta e alegre;*
3. *Participação responsável de todos na missão comum, visando a concretização dos objetivos definidos no Projeto educativo;*
4. *Atenção, apreço e respeito mútuos;*
5. *Avaliação constante, compreensiva e exigente;*
6. *Diálogo aberto e criativo;”*

*“A comunidade educativa [...] projeta-se no exterior, como “sinal e fermento da Comunidade querida por Deus”.<sup>4</sup>*

O Colégio tem permanentemente 12 irmãs residentes, que se dedicam à Comunidade escolar. Cinco dessas irmãs lecionam no Colégio das Doroteias, sendo que a maioria (11 irmãs) desempenham ainda funções, fora do espaço escolar, no âmbito do serviço pastoral.

De forma a assegurar o restante programa curricular, o Colégio dispõe de 94 docentes, com diferentes responsabilidades, sendo que trinta e dois professores são responsáveis de turma/coordenadores, tendo a cargo a realização de tutorias, acompanhamento na sala de estudo e fornecimento de apoio ao estudo. Existem ainda, três docentes responsáveis por cada ciclo lecionado no Colégio, que permitem cooperação entre os vários anos letivos.

---

<sup>4</sup> Paula Frassinetti, *uma Vida ao serviço da Educação*, Ir. Maria Margarida Furtado Martins, 1998)

Todos os docentes dinamizam atividades, em parceria com outros professores, de várias áreas disciplinares, permitindo a criação de uma grande diversidade de projetos, tais como: a Semana Cultural, as visitas de estudo, o desenvolvimento de projetos e parcerias com entidades exteriores, etc. Para além dos docentes, o Colégio tem toda uma equipa de não docentes (76 elementos) que asseguram um melhor funcionamento dos espaços fora da sala de aula. Atualmente, no contexto deste Colégio, por cada 12,6 alunos existe um auxiliar de ação educativa, que gere, organiza e coordena, para além de monitorizar os corredores e acompanhar na orientação vocacional.

No ano letivo 2017/2018, o Colégio tinha 851 alunos, divididos por 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário. No 2º ciclo (5º ano e 6º ano) existia um total de 224 alunos, no 3º ciclo (7ºano, 8ºano e 9º ano) um total de 342 alunos e no secundário (10º ano, 11º ano e 12º ano) um total de 285 alunos.

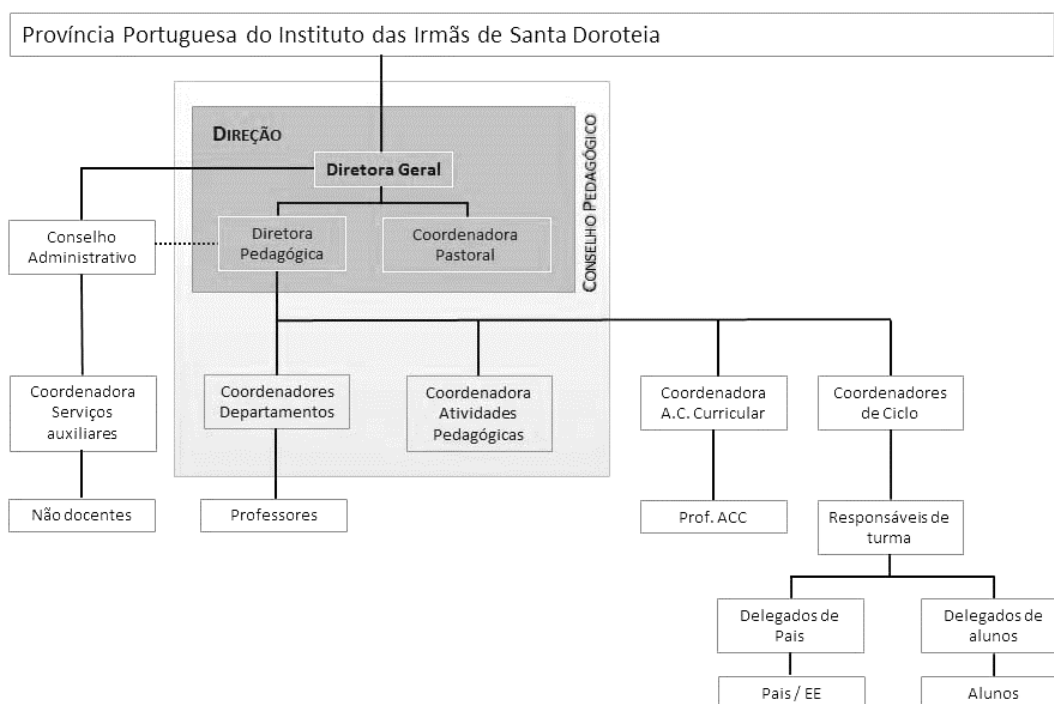
Os pais têm um papel ativo na vida do Colégio e na extensão da educação em suas casas. Existem 64 delegados de pais no Colégio, eleitos pelos restantes Pais e/ou Encarregados de Educação da respetiva turma a que pertencem e com a qual coordenam as questões de turma e dialogam com o Colégio, representando os interesses de cada turma. Os delegados de pais encontram-se divididos por cada letivo, ou seja 1º e 2º ciclo e ensino secundário, sendo representados por 16, 24 e 24 pais respetivamente. Fomenta-se a partilha de informação, confiança mútua e partilha de princípios, visões e estratégias, relativas aos seus Filhos/Alunos.

O Colégio tem 10 Departamentos, divididos em: Pastoral; Português; Educação Física e Desporto; Matemática e Informática; Geografia, Economia, Sociologia e Direito; Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol); Artes Visuais e Educação Musical; Filosofia e História; Ciências Físico-Químicas; Ciências Naturais.

Cada um destes departamentos tem um Coordenador, responsável pela dinamização, planeamento e gestão, trabalhando em conjunto com a restante equipa para o desenvolvimento das atividades do departamento, das reuniões de trabalho, propostas e resoluções da direção pedagógica e do conselho pedagógico. O departamento ainda elabora os planos de atividades em conjunto e contribui para todas as atividades da comunidade escolar em conjunto com os outros departamentos. Deste modo a Figura 10 ilustra graficamente a organização do colégio, através da apresentação do seu organograma:

**Figura 10**

Organograma do Colégio Santa Doroteia



Fonte. (Colégio de Santa Doroteia)



No caso deste projecto, será relevante destacar o Departamento de Artes, bastante diversificado, que permite um grande diálogo e partilha de informação, projetos e ideias entre todos. O Departamento é caracterizado por seis mulheres e oito homens com licenciaturas em Arquitetura, Design de Interiores e Equipamento, Arquitetura de Interiores, Desenho, Ciências Musicais, Artes Plásticas e Pintura. Os professores deste departamento são assim responsáveis por lecionar as seguintes disciplinas:

### **Quadro 3**

Disciplinas lecionadas por ciclo

<b>Ciclo</b>	<b>Disciplina</b>
<b>2º Ciclo</b> (5º e 6º ano)	Educação Visual
	Educação Tecnológica
	Educação Musical
<b>3º Ciclo</b> (7º ao 9º ano)	Educação Visual (7º ao 9º ano)
	Educação Musical (7º e 8º ano)
<b>Secundário</b> (10º e 11º ano)	História da Arte
	Desenho A
	Geometria Descritiva A
<b>Secundário</b> (12º ano)	Oficina de Artes
	Materiais e Tecnologias
	Desenho A

Fonte. (Colégio de Santa Doroteia)

O número de alunos, no ensino secundário, inscritos em artes é reduzido relativamente às outras áreas curriculares. Dos 285 alunos que existem no secundário, existem 25 alunos, distribuídos pelos três anos do Curso de Artes Visuais, sendo que, no 10º ano, existem apenas 7 alunos, no 11º ano, 8 alunos e 7 alunos no 12º ano.

## Enquadramento curricular e didático

### O Desenho do Retrato

#### Fisiognomia e Fisionomia

*Meu Deus, meu Deus, a quem assisto? Quantos sou?*

*Quem é eu? O que é este intervalo que há entre mim e mim?*

*Livro do Desassossego, Fernando Pessoa<sup>5</sup>*

Salvaguardamos que o foque deste relatório é o processo de desconstrução de um tema (retrato) e não a sua história, nomeadamente as teorias inerentes ao retrato ao longo dos tempos. Ainda assim, não poderemos deixar de mencionar a importância da construção do retrato e da sua expressão ao longo da história da humanidade, com repercussões no ensino.

Como defende Artur Ramos (2010, p.189), o conhecimento fisionómico não basta para captar a essência dos sujeitos retratados. Se em tempos idos, tais “requisitos” eram suficientes, Artur Ramos alerta-nos para a necessidade de um outro conhecimento.

*“(...) o conhecimento da anatomia e das proporções da cabeça fazem parte dos requisitos essenciais do retratista. A estas fontes de conhecimento acreditamos ter de acrescentar outra que não se apresenta (...) área respeitante à fisionomia e fisiognomonia defendida em tempo por muitos como uma autêntica forma da arte ou de ciência, mas remetida nos nossos dias ao esquecimento.”<sup>6</sup>*

*“Os primeiros fisiognomonistas foram os povos primitivos, que ao recorrer a pinturas e a tatuagens modificavam e desfiguravam de tal modo o rosto, que conseguiam provocar o medo aos seus inimigos”<sup>7</sup>*

Artur Ramos (2010), no seu livro *Retrato, o desenho da presença*, elabora uma perspetiva histórica do retrato.

*“Desde a Antiguidade e pelo testemunho de Plínio o Velho, as histórias relacionadas com o retrato abundam e atravessam o Renascimento até aos finais do século XVIII como doutrinas aplicadas à arte.”<sup>8</sup>*

---

<sup>5</sup> Fernando Pessoa, Livro do Desassossego. (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 427)

<sup>6</sup> (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010)

<sup>7</sup> Lange, Fritz, op.cit., 1942, p.41, cit. por (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 189)

<sup>8</sup> (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 12)

Porém, refere não só as proporções do rosto, o método orientador e as diferentes abordagens inerentes à execução do retrato, como também explora e valoriza o retrato enquanto expressão, conhecimento de si próprio, melancolia da alma e consciência da duração.

*“Em “O significado estético do rosto”, um ensaio clássico de 1901, Georg Simmel identifica a principal dificuldade inerente a uma abordagem integral do rosto – a reversibilidade da situação peninsular -, que ora o situa na continuidade física da cabeça e do corpo, ora o capta como lugar especial dotado de uma posição privilegiada nessa totalidade indivisa que caracteriza um indivíduo”*<sup>9</sup>

O autor Artur Ramos refere que a palavra expressão, para além de ter diferentes significados, parece continuar associada às emoções, à alma e àquilo que transparecemos.<sup>10</sup>

*“(...) o termo expression, restringe-se claramente ao rosto e ao corpo e encontra na exterioridade destes os sinais da vida interior ou das emoções da alma.”*<sup>11</sup>

O autor Artur Ramos (2010), ainda refere que não podemos resumir apenas à palavra expressão, mas a uma representação para além disso, que ultrapassa a representação visual, a fisionomia e abraça mais os sentidos, o que acaba por contaminar o próprio desenho visual, projectando uma emoção ou um estado de espírito.

*“O termo ‘expressão facial’ parece ser simplesmente e à primeira vista sinónimo de fisionomia, no entanto podemos estabelecer no âmbito do retrato duas acepções.”*

*Uma acepção, assente no conhecimento fisionómico do rosto e outra acepção centrada nas emoções e nas expressões faciais conforme o estado de espírito.*

*“Eduardo Nicol quando observa que “a expressão não é um atributo dos corpos, orgânicos ou inorgânicos, mas sim dos homens”<sup>12</sup>. Assim, um rosto expressivo pode ser entendido como um rosto cheio de vivacidade, de ânimo ou de alma”.*<sup>13</sup>

Artur Ramos (2010,pag.167) refere que estas duas abordagens do rosto podem ser de difícil leitura, pois ambas têm ligeiras diferenças que dificultam a leitura fiel de um rosto e poderão sofrer grandes alterações a nível da interpretação e representação.

---

<sup>9</sup> (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 7)

<sup>10</sup> (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, pp. 165,166)

<sup>11</sup> Cit.”No Segundo volume desta obra encontramos a seguinte abordagem deste termo: “ On restraint ici la signification de ce mot aux signes extérieures & tous les sentiments de l’ame.” Dictionnaire des Arts de Peinture Sculpture et Gravure,vol.II, 1792,p.220” (Ramos, 2012)

<sup>12</sup> Cit por Nicol, Eduardo, Metafísica de la Expresión,1957,p.150 (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010)

<sup>13</sup> (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 166)

*“... imagem do rosto é um resultado da conjunção de duas forças: o caudal hereditário fixo e a acção diversamente modeladora da vida, das vivências e do meio.”<sup>14</sup>*

Neste contexto, o retrato é visto como emoção e expressão daquilo que caracteriza cada indivíduo. Revelando, que no rosto, os olhos acabam por ser o espelho da alma.

*“Hegel de um modo inequívoco afirma que, de todos os órgãos que constituem o corpo humano, a alma enquanto alma, só se revela através dos olhos e do olhar.<sup>15</sup> Por conseguinte, o retrato deve revelar o interior do homem, as “pulsões do seu coração” de tal modo que “...em todos os pontos da sua superfície o fenomenal seja o olhar, sede da alma que torna visível o espírito”.<sup>16</sup>*

*“Um rosto que não esboce um movimento ou acção por mais pequena que seja fica impedido de mostrar qualquer emoção ou paixão.”<sup>17</sup>*

No que concerne às diferentes abordagens didáticas para a aprendizagem do retrato, tomando como referência o artigo (Sousa & Calado, História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas, 2016), nas escolas de hoje, bem como nos manuais, persiste uma tendência que remonta ao conhecimento neste domínio, construído por Leonardo da Vinci.

Para este artista, a primeira fase da iniciação ao desenho deveria consistir na aprendizagem das diferentes partes do rosto para posteriormente desenvolver o desenho do corpo no todo. Esta metodologia veio a ser utilizada em diversas academias e oficinas.<sup>18</sup> Tendo persistido uma prática mimética do ensino do retrato, como testemunha Francisco de Assis Rodrigues (1801-1877).

De acordo com este autor<sup>19</sup>, os aprendizes no século XIX, antes mesmo de desenharem o modelo vivo, começavam por copiar estampas de rostos. Esta metodologia centrava-se na representação das várias componentes do rosto, deixando para uma fase seguinte a captação da expressão do rosto humano. Deste modo, os aprendizes poderiam focar-se na representação fiel dos contornos do rosto (olhos, nariz, boca) e assim, abstraírem-se inicialmente da expressividade facial,

---

<sup>14</sup> Idem (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 167)

<sup>15</sup> Cit por Hegel, no capítulo terceiro da Estética escreve que “logo pensamos que é nos olhos, porque no olhar a alma se concentra; ela não vê através do olhar como também no olhar se deixa por sua vez ver.” Hegel, Estética, 1993, p. 93. cit por Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010

<sup>16</sup> Idem. Cit por (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 371)

<sup>17</sup> (Ramos, Retrato, o desenho da presença, 2010, p. 381)

<sup>18</sup> Arruda, 2012:141 cit. por Sousa&Calado, 2016.

<sup>19</sup> Francisco de Assis cit. por Sousa&Calado, 2016.

desenvolvendo um retrato, o mais próximo da realidade. Na verdade, só muito tarde esta abordagem mimética viria a ser associada a uma outra, de caráter expressivo.

No entanto, já Francisco de Holanda considerava o seguinte:

*“Lembramo-nos neste sentido das palavras de Francisco de Holanda que, ao considerar o retrato a arte de representar o homem, uma imitação do gesto criador de Deus, defende como ideal o desenho da memória em vez do natural, para que o artista possa ver apenas com os olhos do espírito.”*<sup>20</sup>

No contexto português, no final dos anos 40, após algumas reformas relacionadas com a prática do ensino artístico, alguns autores, nomeadamente Betâmio de Almeida (1961) e Calvet de Magalhães (1960)<sup>21</sup> defendiam uma prática de ensino mais livre, dando importância ao caráter expressivo do retrato, partindo do natural. Contudo, os manuais da época (como os de hoje) continuavam a recorrer à metodologia iniciada por Leonardo da Vinci, que evocava o método analítico e as proporções clássicas.<sup>22</sup>

Depois desta análise, se colocarmos a nossa visão no ensino/sala de aula, é essencial o professor recorrer à atualidade e às referências dos alunos, cada vez mais cruzando a história do retrato e as histórias das suas expressões, das suas memórias com as suas vivências digitais (a era digital e a informação imediata é viral) e a rapidez da fluidez de informação. Cada vez mais no contexto escolar o aluno nem avalia bem as expressões, o que por um lado até poderá fazer algum sentido, fruto do tempo que vive, mas avalia muito mais as emoções e reações.

É importante o contato com o exterior, com o mundo e o demonstrar como outros pensaram e pensam, como existem múltiplas soluções de resposta que por sua vez formulam novas interrogações.

Assim, segundo o autor, o retrato encontra o seu valor moral em duas vertentes: por um, lado é prova da existência dessa pessoa, por outro lado imortaliza a sua. “ (...) *evoca a presença segundo estas duas vertentes, a da existência e a da essência*”.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Cit por “Quero-vos ainda dizer mais: que se pudera ser estar o mesmo desenhador só, sem ninguém e ter na fantasia e memória a pessoa que há-de pôr em obra e pintar, crêde que muito melhor seria que tê-la diante dos olhos visíveis se a visse com os invisíveis” Holanda, Francisco, Do tirar Polo Natural, 1983,p18. Cfr., Pommier, Édouard,op.cit.,1998 p 131;cit por cit. (RAMOS, 2010, p. 425)

<sup>21</sup> Francisco de Assis, cit. por Sousa&Calado,2016)

<sup>22</sup> cit. por Sousa&Calado,2016

<sup>23</sup> Retrato, o desenho da presença, (RAMOS,2010, p. 426)

De acordo com Ramos, 2010, o retrato não representa apenas a presença visual, mas revela todo um conhecimento da sua moral, da sua expressão e da verdadeira alma.

Esse conhecimento ganha uma expressão diferenciadora quando o sujeito que retrata consegue VER o sujeito retratado, estabelecendo-se uma relação de emoção recíproca entre os dois. E esse é o verdadeiro sentido do exercício, o conhecimento do outro e da sua interioridade e não apenas pela sua percepção visual.

O retrato é tão complexo e tem tanto de definição como de indefinição, que se torna uma das temáticas mais desafiantes no âmbito do desenho. O retrato acaba por ter alguma semelhança com o crescimento de uma pessoa, uma criança, pois não só as suas feições visuais são alteradas, mas as próprias emoções, memórias, vivências e recordações transformam o seu rosto.

Neste caso o retrato torna-se algo que se estuda através da observação constante e que leva à descoberta e a experiências de *ver* diferentes dia após dia.

Esta última parte, interliga-se diretamente com este exercício e aquilo que se pode receber, descobrir e revelar através do retrato.

Deste modo, o retrato pode ser traduzido como meio de observação e expressão consciente do outro, exprimindo as emoções e os traços vivenciais, de uma forma vincada e o mais natural possível. O retrato pode marcar um carácter expressivo e revelador do indivíduo a ser retratado. O retrato neste exercício não é encarado como mimésis, mas como *expressão* em construção e um descobrir do colega, a ideia de traduzir aquilo que se vê para além do olhar.

## O ensino do retrato – da representação fiel à expressão da alma

*“tem umas mãos que é um artista”, ao “Isto também eu fazia”: “tactilidade amorosa do gesto”.*<sup>24</sup>

O ensino de desenho, seja ele do retrato ou de uma paisagem, de um objeto ou de outra visão qualquer, ganha diferentes perspectivas conforme o seu observador, o modo como olha para algo, diferente de quando vê. Isso faz do observador um constante descobridor de vestígios quando confronta o que observa com o suporte onde projeta aquilo que absorve.

*“Pede-se a uma criança: Desenha uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém. Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas.*

*A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu. Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais. Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!”*

Almada Negreiros, in “O Regresso ou o Homem Sentado – III parte” (Aldeia, 2017)

*“O que leva a criança a desenhar está para lá de qualquer ensinamento, é uma força da mesma ordem que a leva a correr, saltar, ou a cantar: uma energia vital. A criança do poema de Almada intuiu que a flor que desenhava era um pretexto para se conhecer e se revelar aos outros, para projectar no desenho, não a flor, mas os “laços sentimentais”, para usar uma expressão de Matisse, que a uniam àquela flor. Nestes termos, compreende-se, como afirma John Berger, que “um desenho de uma árvore mostra, não uma árvore, mas uma árvore a ser vista.”*<sup>25</sup>

Se as artes são sempre referidas como menos relevantes para o desenvolvimento académico, mas ao mesmo tempo sempre tão presentes e solicitadas, como podemos dissociar a ideia do ensino pela arte e pela criatividade. Neste caso, é assumido que todos são criativos e têm capacidades para interagir com a arte, presente em todas as

---

<sup>24</sup> Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar, Do Verídico ao Verdadeiro, (JACINTO, 2012, p. 119)

<sup>25</sup> Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar, Saber desenhar uma flor, (Rego, 2012, p. 115)

disciplinas. Neste sentido a abordagem da arte será pelo ensino do retrato como expressão livre.

Vejamos este exemplo, onde as aulas são acompanhadas com referências atuais de uma Ted Talk do Siegfried Woldhek<sup>26</sup>, que demonstram os cânones antigos e como neste momento ainda são referidos nos manuais, mas existe esta aproximação à atualidade digital. Revelam conceitos mais ou menos conhecidos dos alunos, como os vários rostos do Leonardo da Vinci, e aproveitando a evolução do seu rosto para introduzir o tema do retrato, mais precisamente a visão do observador sobre o observado. Fazendo pensar na verdadeira essência de um rosto e como poderíamos traduzir das mais diversas formas.

O exemplo, demonstrado mais à frente, retrata os vários rostos de Leonardo da Vinci, o modo como foram sendo alterados ao longo dos anos e como se resumem a três dos rostos mais conhecidos. Em todos existem características constantes, tal como o nariz, a boca para baixo, as proporções da testa. O autor Siegfried Woldhek na sua tedtalk refere que estudou as várias fases de vida de Leonardo da Vinci. Referiu ainda, que de 110 retratos que já produziu é bastante difícil caracterizar uma pessoa, a sua verdadeira essência, mas Leonardo da Vinci posou aos 15 anos e foi esculpido de corpo inteiro, e se repararmos existe uma grande aproximação ao seu rosto na juventude.<sup>27</sup>

A importância de colocar os alunos nesta posição, tal como o autor se colocou, de questionar como realmente seria o rosto de Leonardo da Vinci, o mestre das proporções e cânones cujos ensinamentos ainda hoje seguimos, torna-se uma ferramenta útil para modificar o ponto de vista do observador. Esta temática dá origem ao entendimento de como se retrata alguém e como esse ato pode refletir a sua expressão facial ou a sua expressão emocional.

---

<sup>26</sup> Portrait Artist /Tekenaar/Master Trainer/TED speaker

<sup>27</sup> The search of the true face of Leonardo, Ted Talk, (Woldhek)

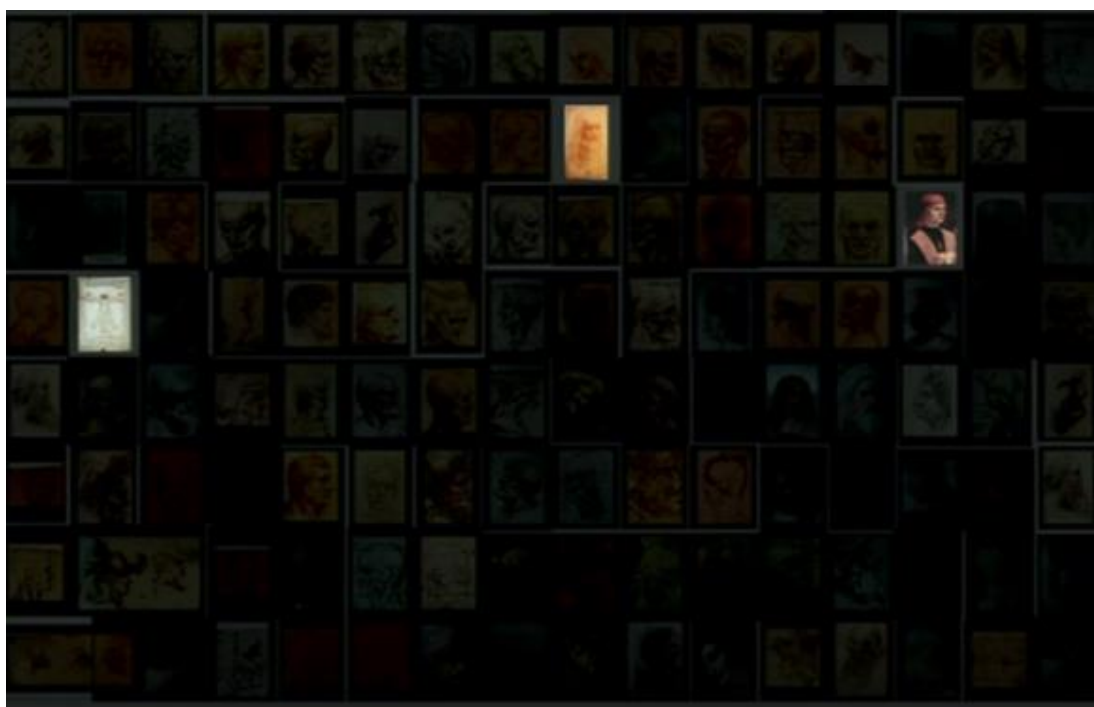


**Figura 11**  
Os vários rostos de Leonardo da Vinci



Fonte. Retirado da web, conteúdo Ted Talk: (Woldhek)

**Figura 12**  
Os rostos de Leonardo da Vinci mais conhecidos



Fonte. Retirado da web, conteúdo Ted Talk: (Woldhek)

### Figura 13

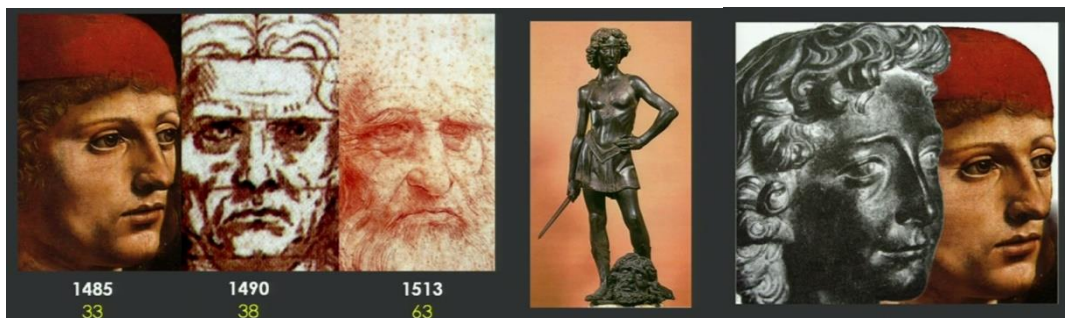
As imagens de Leonardo da Vinci



Fonte. Retirado da web, conteúdo Ted Talk: (Woldhek)

### Figura 14

A evolução do rosto de Leonardo da Vinci e as suas semelhanças



Fonte. Retirado da web, conteúdo Ted Talk: (Woldhek)

O vídeo não só confronta com a era dos *nativos digitais*, mas levanta várias questões sobre a temática do retrato e do desenho do rosto abrindo novos conceitos e questões. Alguns alunos irão querer saber mais e outros só mais tarde poderão estabelecer associações relativamente ao retrato e ao desenho e o modo como se torna expressão.

Esta expressão dará origem a outras, que remetem às palavras de Oscar Wilde<sup>28</sup>, “se a vida imita a arte ou a arte imita a vida?” Qual o sentido que damos à arte.

<sup>28</sup> O Declínio da Mentira, Oscar Wilde, p.7 (Wilde, 2001)

Referindo alguns pintores, que tantas vezes retratavam a vida como a imitação da própria vida, refletimos aquilo que vemos e por vezes a arte não demonstra realmente o que a vida é, mas sim os olhos do observador, com receio de encarar o interlocutor (exemplo referido pelo autor Dietrich Schwanitz (2010) referindo o quadro As Meninas de Velasquez<sup>29</sup>). Isso acaba por acontecer quando observamos um rosto e lhe damos forma e expressão. Este conteúdo de olhar e observar torna-se pouco explorado no ensino e mais especificamente no ensino do retrato.

Mais que o ensino do retrato, é necessário revelar aos alunos que não se trata apenas de desenhar uma cópia fiel do que observa, mas sim uma questão de alma e caráter daquilo que se observa.

*“A coexistência das duas linhas do ensino do desenho identificadas por Betâmio de Almeida (1961): “uma mais racionalista, tendo por base o desenho geométrico” e “outra de inspiração mais naturalista, preconizada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778)”, a partir da qual se desenvolveram “as tendências modernas da didática do Desenho”, nomeadamente a expressiva, é algo que ainda hoje se verifica no ensino da Educação Visual no 3.º ciclo do ensino básico, encontrando-se perfeitamente traduzida no enunciado proposto a turmas dos 8.º e 9.º anos, por Botelho (2000:87), autora da primeira dissertação sobre a aprendizagem do retrato neste ciclo de estudos (Botelho, 1999): “A cada adolescente (...) pede-se que execute dois desenhos, de acordo com as temáticas sugeridas: um auto-retrato presente e um segundo auto-retrato, em situação imaginária.”*<sup>30</sup>

Assim, a disciplina de Educação Visual não é vista apenas como parte integrante de um currículo, com uma determinada componente letiva e uma carga horária específica. A disciplina permite a expressão livre, o conhecimento do eu, do questionamento, do pensamento crítico, da autonomia relativamente a diversas temáticas que nos rodeiam e da relação que estabelecemos com o mundo. O ensino das artes nas escolas ocupa cada vez menos tempo letivo, e é tão preocupante que seja tão recorrente o recurso às “artes” e à expressão sem nunca terem o devido tempo de aprendizagem coletiva com o restante currículo.

Efland refere *“Se a arte é menos válida que a leitura, porquê que a escola tenta arranjar tempo para as artes?”*<sup>31</sup>

As artes acabam por ser tanto arte, como a leitura, como a matemática, como as ciências, pois toda a composição gráfica de um livro, de uma caligrafia apropriada, as

---

<sup>29</sup> CULTURA - tudo o que é preciso saber, As Meninas de Velasquez, (SCHWANITZ, 2010, p. 315)

<sup>30</sup> Novos Lugares para a Educação Artística, História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas, (Sousa & Calado, 2016)

<sup>31</sup> The School Arte Style: A functional analysis, (EFLAND, 1976, p. 37)

partes que envolvem o corpo, as proporções e a métrica no desenho e toda a disposição numa página fazem o tempo das artes. Os professores têm que estar disponíveis para a validação das artes como algo transversal.

Para isso, é crucial uma aprendizagem geral dos professores e uma abertura para o envolvimento total dos vários saberes. Assumindo que toda a criança/aluno tem potencial para cruzar a informação recebida e associá-la ou dissociá-la com a sua própria expressão livre e autónoma.

Cižek<sup>32</sup> foi um dos primeiros autores, a considerar as crianças como artistas, como seres pensantes capazes de se expressarem livremente e desenvolverem o seu próprio grafismo e a sua própria expressão. Carl Gotze<sup>33</sup>, por sua vez refere que as crianças são naturalmente criativas, portanto as bases estão criadas, as raízes, apenas têm que ser desenvolvidas para a arte, neste caso a educação artística.

O testemunho da Professora Elvira Leite (Professora aposentada, consultora do serviço educativo da Fundação Serralves) refere no seu artigo o seguinte sobre a Didática do Desenho: *“frequentemente se diz “tudo é desenho”, sendo que não será a mesma coisa que dizer “há desenho em tudo.”*<sup>34</sup>

O desenho acompanha a criança desde a tenra idade até à vida adulta. Tudo à nossa volta é desenhado, e na infância uma “simples” linha no papel tem forma e intervém na folha, na parede ou no material em que contrasta e cria uma coreografia aos olhos da criança que a faz e aos olhos dos diferentes observadores que a interpretam. A memória da infância em junção com a construção das experiências vividas ao longo do crescimento permite também este confronto entre uma ordem recebida pelo cérebro sobre a mão, construindo assim a reação à exposição da materialidade com as técnicas. Assim, a arte na criança, (seja ela de que maneira for representada) é uma linguagem universal e comum a todos os seres humanos, ultrapassando barreiras linguísticas ou físicas. A arte pode ser sentida, vista, reconhecida e por vezes até ouvida. A Professora Elvira Leite refere *“o desenho como algo que nasceu connosco e parte do nosso imaginário.”*<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Cižek cit por Aranha & Iavelberg, 2016)

<sup>33</sup> Gotze cit por Aranha & Iavelberg, 2016)

<sup>34</sup> Boletim APROGED nº23, Didática do Desenho, (LEITE, 2004, p. 5)

<sup>35</sup> Boletim APROGED nº23, Didática do Desenho, (LEITE, 2004, p. 5)

*“Luquet, verified in 1927 that child starts the drawing of a person or thing according to its knowledge of this object before he or she graphically expresses what he or she actually sees”.*<sup>36</sup>

Cižek referia ainda que a imaginação, as memórias e a introspecção eram suficientes para motivar a criança para desenhar, sendo que a cópia era desnecessária, pois eles tinham tudo o que era preciso.<sup>37</sup>

Tendo como referência este contexto, o desenho na primeira infância é um meio de apropriação do mundo e de pertença, seja em que realidade for ou em que situação que permite a expressão da memória, das emoções e das várias reinterpretações dos pequeninos depósitos de vivências apreendidos até aquela idade.

A Professora Elvira Leite (2004) referiu ainda no seu artigo: *“sei que se desenha com os olhos fechados a partir do reconhecimento tátil; desenha-se com a mão esquerda, redesenha-se uma fotografia, a imagem de um postal, procurando-se deste modo, treinar a destreza e a expressividade. Também se desenha partes de um todo, nomeadamente o ponto, a linha, o plano, a textura, a cor, etc. que em todos os anos se repete mecanicamente esquecendo-se, por vezes, a relevância do todo. O ato de desenhar é um ato de elaboração, de questionamento, de domínio, de organização do pensamento que, sublinho, requer tempo, dedicação, esforço e orientação dedicada.”*<sup>38</sup>

A criança representa graficamente os seus modos de ver, diferente daquilo que observa. As crianças vão criando progressivamente coleções de registos sensoriais e vivenciais que refletem aquilo que projetam em desenho e não só, também nas suas ações perante os outros e os espaços.

Assim reforço aquilo que foi referido, que tal como Cižek, outros artistas e pedagogos que o seguiram referem, as competências vocacionais não chegam para o desenho. O aluno deve observar, claro, mas deve ser exposto às técnicas, aos materiais e deve ser livre de explorar a sua criatividade, o seu desejo de procura, o seu próprio caminho.<sup>39</sup>

A criança deverá progredir por si própria, através do trabalho autónomo, porque só através dessas experiências pessoais e coletivas consegue atingir uma

---

<sup>36</sup> Luquet cit por Aranha & Iavelberg, 2016)

<sup>37</sup> Cižek cit por Aranha & Iavelberg, 2016).

<sup>38</sup> Boletim APROGED nº23, Didática do Desenho, (LEITE, 2004, p. 8)

<sup>39</sup> Cižek cit por Aranha & Iavelberg, 2016.

maturidade natural, evoluindo e permitindo um maior questionamento da sua própria educação e do seu traço e espaço no desenho.

*“Nada intimida mais um principiante de desenho — ou mesmo muitos artistas experientes — do que uma folha de papel de desenho imaculadamente branca. Uma maneira de eliminar essa ansiedade é simplesmente começar a desenhar — com resolução, liberdade e confiança. Como exercício destinado a familiarizá-lo com os materiais de desenho e contrapor-se à intimidação do papel em branco, ponha diante de si uma folha nova e tome o lápis na mão.”<sup>40</sup>*

**Figura 15**

Corpo Gémeo, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2009.



**Figura 16**

No fundo de mim, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2007.



Fonte. (MARQUES, 2012)

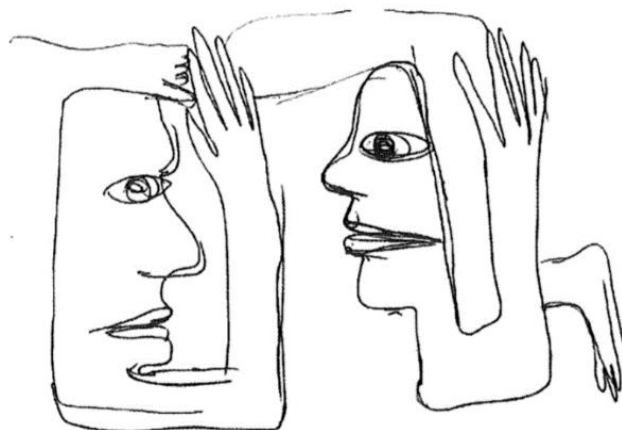
---

<sup>40</sup> Desenhando com o lado direito do cérebro (EDWARDS, 1988)



**Figura 17**

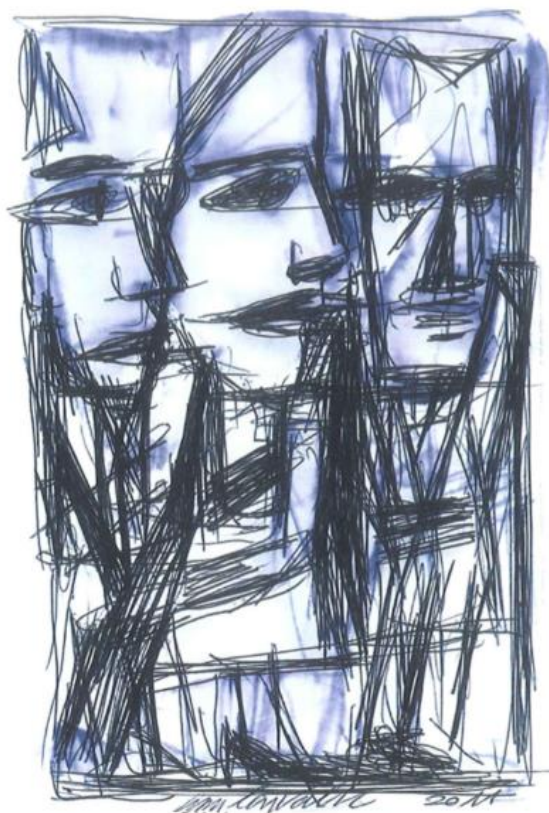
Termino em ti, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2008.



Fonte. (MARQUES, 2012)

**Figura 18**

Fila de espera, esferográfica, 21x29.7cm; Lima Carvalho 2011.



Fonte. (MARQUES, 2012)

*“Não sei desenhar” e “o que me impulsionou todos estes anos foi a minha obsessão de que devo ensinar-me a mim mesmo a desenhar”, escrevia o pintor Leon Kossoff ao seu amigo John Berger aquando da preparação da exposição antológica que a Tate lhe ia dedicar, depois de mais de meio século de atividade. Berger responde-lhe “o verdadeiro desenho é uma indagação constante, é uma falta de jeito que é uma forma de hospitalidade para com o que se está a desenhar.”. E, uma vez oferecida essa hospitalidade, pode às vezes começar a colaboração”. E continua, “espero que nunca aprenda a desenhar. Aí deixaria de haver colaboração. Haveria somente uma resposta”<sup>41</sup>*

O autor João Jacinto refere que esta disponibilidade de estar predisposto para não saber desenhar, ou não conseguir desenhar, é necessária, pois através dessa análise obtemos respostas que permitem ter sempre a janela aberta para a abertura de novas questões. É a hospitalidade que é descrita no texto.

O mesmo autor reforça assim quando algo nos bate à porta, devemos ter a capacidade de ser sempre hospitaleiros. Devemos olhar/observar para algo, que é muito diferente de ver, levantar questões, formular novas ideias e estabelecer associações críticas sobre as ações e acontecimentos. Mas não basta olhar, é necessário ver, reconhecer, receber e descobrir e redescobrir esse retrato que nos invade.

Após a identificação dos principais traços, que definem os primeiros passos das crianças ao desenho, será necessário que o educador vá ao encontro das necessidades específicas de cada um. Deste modo, as crianças estão expostas e mais recetivas aos estímulos provenientes do ambiente que os rodeia. Assim, na fase da adolescência demonstram uma maior predisposição para a descoberta e pela expressão da essência do desenho.

Nos manuais que acompanham as metas curriculares e organizam os conteúdos a serem lecionados, existe alguma flexibilidade de gestão de aprendizagens e conhecimentos, sempre passando os conteúdos e objetivos da disciplina de Educação Visual.

---

<sup>41</sup> Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar, Do Verídico ao Verdadeiro, (JACINTO, 2012, p. 122)



**Figura 19**  
O retrato

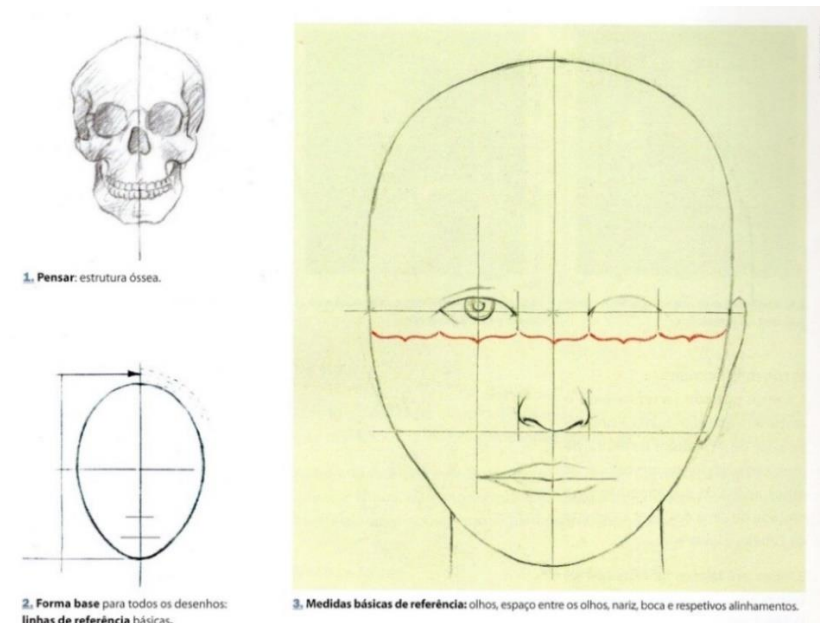


Fonte. (AREAL & MOREIRA, 2012, p. 50)

Ao longo dos tempos, existiu sempre a necessidade de “imortalizar” os rostos da humanidade e o modo como marcaram a história do mundo. Muitas vezes, através da representação do rosto os retratistas caracterizavam a postura fisionômica ou a emoção dessa pessoa que ficaria gravada para a história daquele rosto.

O rosto sendo um dos desenhos com grande dificuldade de execução, porque não só retrata alguém, mas também por vezes transmite e traduz aquilo que se vê para além da vista e mais difícil um reflexo da alma.<sup>42</sup>

**Figura 20**  
Medidas básicas de referência do rosto



Fonte. (AREAL & MOREIRA, 2012, p. 52)

<sup>42</sup> Visualmente 7|8|9, Educação Visual, 3º ciclo do ensino básico, (AREAL & MOREIRA, 2012)

Explicar ao aluno o sentido do cânone como algo que estabelece uma regra, que cruzada com a importância do saber observar, de ver algo, inspeccionar, estudar em pormenor permite serem refletidos no próprio desenho. O aluno deverá entender as partes, mas mais importante deverá entender o retrato com expressão de um todo. Um todo físico, mas também de identidade.

Importante salientar que mais que um desenho de um rosto, o aluno retrata um perfil psicológico e que isso é muitas vezes transmitido para o desenho, pelo traço, pela materialidade e pelo próprio autor. Por vezes os retratistas têm um contato físico com as pessoas que vão retratar, para existir um melhor conhecimento das suas emoções e do seu perfil. As autoras Zita Areal e Ágata Moreira (2012) referem alguns exemplos que definem a expressão do rosto, como podemos analisar na figura 21 e 22.

**Figura 21**  
Retrato Psicológico



**1.** Albert Durer, *Autorretrato aos 28 anos*, 1500.

Durer foi um pintor com virtuosismo técnico. O autorretrato que observas foi realizado em 1500, altura em que não havia nem fotografia nem eletricidade.



**2.** Júlio Pomar, *Retrato oficial de Mário Soares*, 1992.

O retrato oficial do antigo Presidente da República, captou mais do que o retrato físico, registou a expressão corporal e traduziu até a maneira de sentir e de pensar de Mário Soares.

## Figura 22

### Retrato Psicológico



3. Elizabeth Peyton, *Meg White com braço partido*, 2003.

O pequeno e sintético retrato, apesar da síntese formal, consegue transmitir a tranquilidade aparente da baterista do dueto extinto, os White Stripes.



4. Lucien Freud, *Francis Bacon*, 1952.

Observa como o detalhe deu forma à sua presença física e traduziu a expressão ausente de Francis Bacon.

Fonte. (AREAL & MOREIRA, 2012, p. 60)

O próprio retratista cria uma relação de emoção entre si e a pessoa que está a ser observada. E é através dessa emoção recíproca entre desenhador e pessoa a ser desenhada que se estabelece a relação pessoal e emocional que acaba por ser traduzida no desenho. E essa linha do desenho muitas vezes deverá permitir a contaminação entre o saber fisionómico e o saber fazer emocional. Quando ambas se combinam culmina nessa conjugação do que se sabe fazer e com o erro da emoção e mais tarde do sentimento.

*“Se a “Arte” sucede ao “Belo”, a sucessão é feita com a cumplicidade do “erro”, que se transforma em forma de expressão, contra a ortodoxia da representação, raras vezes sensível à “beleza do erro”. É precisamente aí, na antinomia entre o “erro” por ignorância e o “erro” por intenção ou por necessidade expressiva, que se estabelece uma diferença operatória e, consequentemente, uma linha de fronteira entre o “fazer” e o “saber fazer”.”<sup>43</sup>*

<sup>43</sup> Ciclo de Conferências, *Desenhar, Saber Desenhar, Desenho: (In)definições e (In)certezas* (MARQUES, 2012, p. 102)

## Metodologia | *Learning by doing*

*“Neste momento temos uma aprendizagem igual para todos e nem todos aprendem da mesma forma e à mesma velocidade, e isso traz desmotivação.”*

Paulo Almeida, in Entrevista a Paulo Almeida, por o Mirante, 11 de Maio de 2017<sup>44</sup>

Este exercício utiliza a metodologia de *learning by doing*, pois já foi testada diversas vezes e constata-se que como referia o Professor António Pedro (MARQUES, 2012), que a aprendizagem através do “*saber fazer*” se diferencia como modo operativo e de questionamento. E também importante, nos tempos de hoje as pessoas terem a capacidade de reinventar e criar novas maneiras de dar vida à educação.

*Como foi referido por Sousa & Palaré <sup>45</sup> “A educação permite às culturas perdurar através da transmissão de conhecimentos e valores às novas gerações», sendo que «se as culturas não conseguem transmitir o seu legado, desaparecem», por outro lado, «uma cultura é uma entidade vivida que necessita ter a capacidade de adaptar-se a novas situações e mudar», para o que são essenciais «pessoas capazes de imaginar outras maneiras de viver e comportar-se”*

Esta abordagem pretende que o aluno aprenda fazendo, errando, corrigindo, por necessidade, por tentativa/erro, por intencionalidade racional ou irracional, emotiva e sentimental contribuindo para a construção de algo com que se identifique, mais do que aquilo que reconhece.

Assim, o ato de ensinar é uma arte que não se limita apenas a passar informação/matéria. A arte de ensinar implica introduzir teorias, motivar novos modos de aprender, colocar desafios, questões e interpelações, sendo que o mais importante é contribuir para o crescimento do conhecimento e das aprendizagens de cada aluno. O professor deverá seguir o currículo, as metas e os conteúdos programáticos, mas deverá pensar e repensar a disciplina e ir ao encontro das necessidades específicas de cada aluno. Só assim, poderá atingir o sucesso nas aprendizagens e na partilha de conhecimento.

---

<sup>44</sup> Cit por (SOUSA A. , Outros modos de ser escola – contributos das artes visuais e da educação artística, 2017)

<sup>45</sup> Efland cit.por (Sousa & Palaré, 2017, p. 308) O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação

O pedagogo tem a facilidade de comunicar, mas mais do que isso o pedagogo tem o dever de mostrar mundo e de partilhar experiências e vivências que permitam ao aluno crescer e formar-se como pessoa.

Como referia Čižek, *"I am not a pedagogue, but rather a waker, provoker, stimulator and catalyser."*<sup>46</sup>

Čižek veio questionar a metodologia, mas mais do que isso veio expor os alunos aos diversos conteúdos e a todas as materialidades existentes. Os alunos eram expostos ao contexto de sala, não uma sala qualquer, uma sala onde se experimentava, onde se observava e a descoberta era feita interiormente e com os devidos tempos de cada indivíduo.

E essa é uma das grandes intenções deste exercício, que assenta na prática de uma metodologia de *learning by doing*, que poderá ser aplicado/a transversalmente no currículo e na própria construção do pensamento crítico, nas relações entre os outros e na exploração da criatividade.

O professor é assim entendido como um pedagogo que presta um serviço para o desenvolvimento humano, como instigador de procura de saber, alguém que faz despertar a curiosidade. Procurando o aluno o gosto pelo fazer. O aluno olha, faz e questiona. Este pensamento vem ao encontro do método de ensino com base no *learning by doing*.

*There has always been a great deal of lip service given to the idea of learning by doing, but not much has been done about it. In fact, John Dewey remarked in 1916, in his book, Democracy and Education:*

*"Why is it that, in spite of the fact that teaching by pouring in, learning by passive absorption, are universally condemned, that they are still so entrenched in practice? That education is not an affair of "telling" and being told, but an active constructive process, is a principle almost as generally violated in practice as conceded in theory. Is not this deplorable situation due to the fact that the doctrine is itself merely told? But its enactment in practice requires that the school environment be equipped with agencies for doing... to an extent rarely attained."*<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Čižek citado por Aranha & Iavelberg, 2016

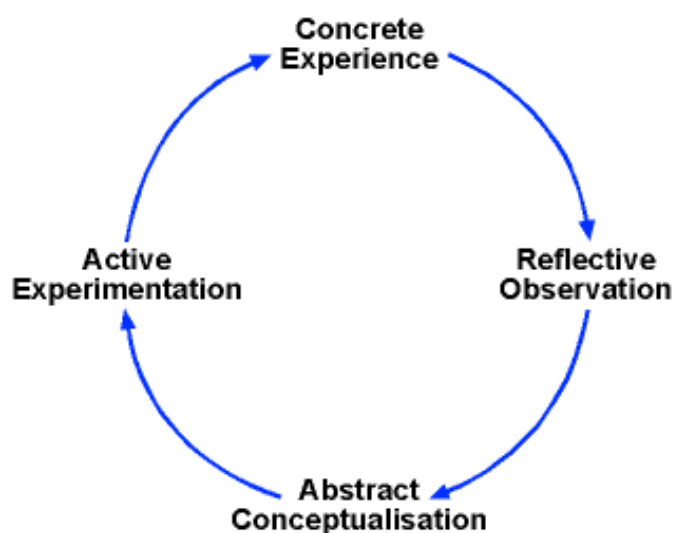
<sup>47</sup> Artigo, What We Learn When We Learn by Doing, (Schank, 1995)



De acordo com esta abordagem, os professores, alunos, auxiliares, familiares, toda a comunidade escolar e a própria sociedade, transformam-se em agentes ativos que dominam um saber-fazer e têm experiências com as matérias (transversais a todo o currículo), para conseguirem refletir livremente sobre as questões, perceberem as relações entre as mesmas e conseguirem formular novas questões ou resolver problemáticas, em termos conceptuais e abstratos ou mesmo em termos concretos.

**Figura 23**

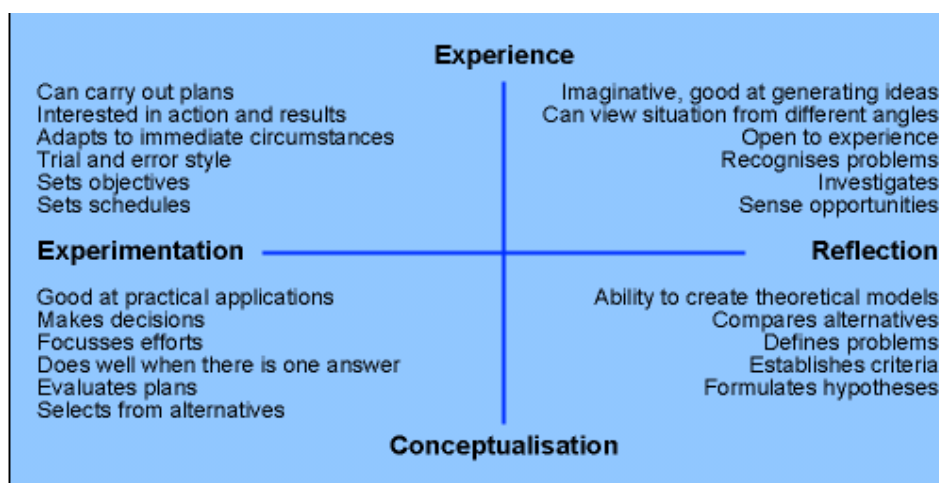
Teoria do Processo de aprendizagem através da experiência



Fonte. (GIBBS, 1988)

**Figura 24**

Aprendizagem através do desenvolvimento destas capacidades



Fonte. (GIBBS, 1988)

De acordo com Charles Reigeluth (2013) o processo de aprendizagem através do fazer é visto como algo que o indivíduo tem que saber *a priori* mas é uma afirmação completamente errada. A vida em si exige mais que saibamos fazer, do que apenas saber. O conhecimento é algo que pode ser memorizado e não apreendido. O fazer é algo que vem com a experiência e com a prática, a maneira mais fácil de alguém aprender é aprender por si mesma, fazendo. A memória humana funciona como catalisador de conhecimentos e aprendizagens, mas estes depósitos são construídos pelas experiências diárias.

A memória, desde tenra idade é posta à prova, na constante repetição daquilo que os educadores dizem e fazem. A criança desenvolve-se através do fazer constante e repetido de determinadas ações ou de frases.

Este autor foca um exemplo bastante prático e diário sobre alguém que pretende fazer bolachas. E questiona o que é que isto tem a ver com a aprendizagem? Tudo. Quando um indivíduo pensa em fazer bolachas, pensa logo visualmente no aspeto (recorre à memória visual) e o que terá que ter para as fazer com aquele aspeto. No final o indivíduo arrisca, e pode ou não tornar-se aquilo que imaginou, mas de qualquer modo é através da tentativa/erro que vai chegar à solução que pretende. Problemas vão surgir, mas ao mesmo tempo quando for fazer já sabe algumas coisas que aprendeu antes e usará o seu pensamento crítico para analisar o que não correu tão bem.

Esta vontade de fazer bolachas, começa sempre com um objetivo e do que fazemos para atingir esse objetivo. Isto, como em tudo na vida, aplica-se à sala de aula. Por vezes temos alunos mais motivados, outras vezes menos, mas cabe ao educador saber cativar cada aluno para a importância do saber fazer. Tal como, um futuro chefe deverá saber fazer, antes de mandar fazer. Esta procura e descoberta também desenvolve expectativas e de como o aluno deve ser educado a saber lidar com elas. Esta gestão de expectativas torna-se essencial para o processo de aprendizagem e para o crescimento do conhecimento e do próprio aluno. Saber gerir expectativas, através do erro, tomando consciência do mesmo e aprendendo com esse erro. Se o aluno, não quiser saber da temática das bolachas provavelmente não irá tirar partido do erro, isso torna-se claro nos testes quando memorizam uma matéria e depois apagam, pois não tem significado. Devemos sempre identificar o significado para o saber.

Como refere ainda o autor Charles Reigeluth por vezes os alunos tomam as coisas como certas, e muitas vezes acaba por não ser como pensam ou achavam que poderia ser. Deve ser assumido o pensamento com um objetivo, com um plano definido, e muitas vezes esse plano já foi delineado por alguém e podemos aprender com esses outros que já tentaram antes. Voltando ao caso das bolachas, alguém já fez uma receita antiga que pode ser estudada e levar a uma aprendizagem para o objetivo final do indivíduo.

Esta analogia aplica-se claramente ao ensino, e às preconcepções daquilo que já existe e de como pode o aluno desconstruir esse problema e apresentar diferentes soluções. Tudo está inventado, mas cabe ao docente e ao aluno, questionar, trabalhar em conjunto e utilizar a criatividade para formular novas situações, experiências e problemáticas.

Não se pode ensinar nada forçado, os alunos podem utilizar a memória para a aprendizagem, mas só se quiserem realmente receber a informação, é que esta se torna válida. Ninguém pode ser forçado a adquirir competências e conhecimento. Por vezes as pessoas só procuram algo porque estão curiosos e querem saber mais sobre essa matéria. Se existir motivação natural, torna-se logo um bom condutor para a predisposição de aprender. É essencial existir motivação e o gosto pela procura, onde o educador tem um papel fundamental também em saber motivar o aluno e dinamizar o ato de ensinar (dentro ou fora de aula).<sup>48</sup>

Esta metodologia isolada não funciona, e deverá ser pensada para os alunos deste século e os desafios lançados dia a dia. A forma como ensinamos deve ser questionada e adaptada.

*“To consider learning by doing from a psychological point of view, we must think more about learning in real life, which is, of course, the natural venue of learning by doing. There is, after all, something inherently artificial about school. Natural learning means learning on an "as needed" basis. In such a learning situation, motivation is never a problem, we learn because something has caused us to want to know. But school has no natural motivation associated with it. Students go there because they have no choice.”*<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume 2, (Reigeluth, 2013)

<sup>49</sup> Artigo, What We Learn When We Learn by Doing, (Schank, 1995)



Neste campo, entram as outras disciplinas do currículo vistas como diferentes das artes e com valores de aprendizagem diferenciadores. A Matemática e as ciências eram vistas como algo útil e reconhecido para o mundo exterior, para conseguir sobreviver em sociedade, enquanto a arte tornava-se algo periférico, e generalista, diferente daquilo que ensinavam nas escolas e se podia esperar profissionalmente. Os conteúdos das artes nas escolas, não faziam ligação com a vida em sociedade, com o mundo lá fora.

O professor trabalhava para a descoberta do conhecimento subtil do aluno, para uma consciência subtil existente, tentando consciencializar para a identidade do aluno construída através das experiências vividas até à data.

Neste processo de ensino o aluno e professor trabalham a autocrítica e auto-regulação transformando-se num método, onde o aluno se torna Auto eficaz ao iniciar uma educação de questionar e interrogar as suas decisões e atividades inerentes à disciplina. Portanto, o aluno torna-se autónomo e capaz de uma reflexão crítica e consciente.

O aluno não é educado pela disciplina, mas ele educa a disciplina a partir do momento em que se torna ativo e não passivo. O próprio aluno readapta-se, interpreta a disciplina e transforma-a. O aluno identifica a disciplina como sua própria vida e não como uma preparação para a vida profissional.

Ao longo da observação e da minha participação nas aulas do ensino supervisionado, fundamentou-se a emancipação, a comunicação e a argumentação. Ao longo dos anos a lecionar é para isso que trabalhamos, para promover no aluno uma reflexão conjunta.

Assim, entendo o professor como facilitador de aprender a aprender. O mostrar mundo e novas abordagens aos temas existentes, promovendo a curiosidade e a descoberta, conseguindo captar a atenção e uma gestão de currículo diferenciada.

Quais os objetivos que queremos atingir com as aprendizagens dos alunos? Como transmitir conceitos sem impor? Como avaliar para as aprendizagens? Devemos contribuir para as aprendizagens e não só medir. Como poderei ajudar o aluno a aprender através da interrogação?

Trabalhamos com objetivos e conteúdos específicos que pretendem promover aprendizagens sobre uma determinada disciplina/unidade didática. Contudo, nem toda a transmissão de conhecimento pretende ser linear. A ideia é ser construída como escola, como turma e como indivíduo. O aluno é confrontado com a construção/desconstrução de um pensamento, de uma ideia, de um desafio.

Incutir o gosto pela procura do conhecimento é gerador de bons resultados e de uma metodologia não imposta, sendo que por isso a transparência e a confiança tornam-se fundamentais. Na metodologia apresentada (*learning by doing*) fundamenta-se a autonomia e a procura pelo fazer, sendo assim possível um entendimento crítico do problema, uma análise, um questionamento e uma produção de novas ou outras soluções.

Com base neste método, destaco três pilares fundamentais, o fomentar do pensamento crítico, a criatividade intrínseca em cada um e as relações estabelecidas uns com os outros e com o conhecimento de si mesmo. Este método referido por Graham Gibbs (1988) recorre à memória (à experiência), à experimentação (ato) e a uma reflexão crítica sobre o problema, que por sua vez dá origem a uma fase de conceção.

Associando este método ao exercício proposto tem como objetivo expor os alunos às suas zonas de conforto existindo uma forte ligação de familiaridade com a disciplina. Aos poucos são retirados desse conforto e expostos às suas preconcepções do que são as artes visuais e das suas próprias emoções. Os alunos são convidados a pensarem de outras perspetivas/vistas das quais não estão habituados a “ver” e a refletirem individualmente e em conjunto sobre cada decisão.

Todas as decisões são cirurgicamente selecionadas, pois refletem uma atitude e um modo de estar. Para o processo de desenvolvimento do exercício é fundamental identificar uma variedade de meios, tais como, a pesquisa efetuada (entrevista, conhecimento do outro, preconcepções), os registos no diário gráfico, os esboços, os desenhos, as representações, as maquetes de estudo e finalmente a prótese final. Esta prótese mental desconstrói uma imagem, “retrata” as emoções, o perfil psicológico e ao mesmo tempo cria uma reinterpretação do olhar do colega que o desenhou e o entrevistou. A questão centra-se naquilo que a prótese mental pode traduzir sobre o colega e sobre o próprio aluno que a executou.

A temática do retrato serve de mote, mas não se torna peça fundamental da aprendizagem. Não serve para representar o real, mas serve para expressar aquilo que vemos e não apenas aquilo que observamos. Permite aprender os cânones antigos, mas ao mesmo tempo permite questionar novas maneiras de representação, de conhecimento das necessidades de cada um e de exploração do pensamento abstrato. A metodologia aplicada poderá ser transversal a todas as disciplinas do currículo e deverá existir esse cruzamento.

Em suma, este método permite que o processo de aprender a fazer seja essencial para a formação de cada aluno. Este exercício pretendeu desconstruir conceitos e preconcepções, previamente estabelecidas da disciplina de Educação Visual e das relações que estabelecemos uns com os outros, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico e da exploração da criatividade. Mais importante que a nota final ou o resultado final, neste, o projeto, o processo de aprendizagem tem uma carga muito mais emotiva e de conhecimento do outro.

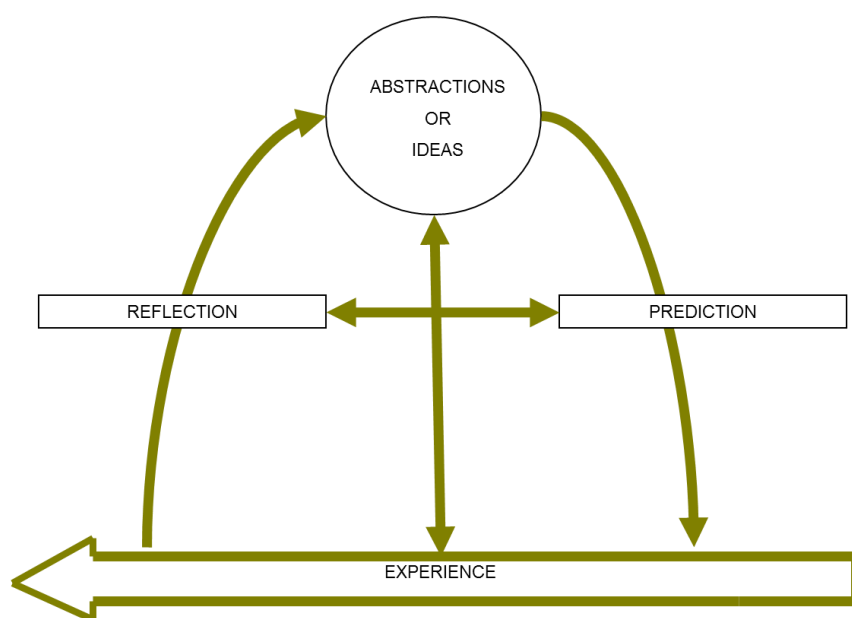
## O Pensamento crítico, a relação com os outros e a Criatividade

Estes três grandes pilares, reforçados pela metodologia do *learning by doing* caracterizam o modelo de aprendizagem para os alunos do século XXI.

**O Pensamento crítico** apenas pratica um exercício de reflexão sentida aos desafios propostos, formulando novas questões e permitindo novas interações com outras questões ou disciplinas. Por vezes o pensamento crítico desenvolve pequenas intervenções que acabam por solucionar questões ou transformar as mesmas. A experiência, aliada à reflexão, aliada à observação, proporciona novos modos de pensar e gerar novas ideias. A experiência e o modo como o indivíduo se predispõe para a aprendizagem, para a aquisição de conhecimentos conduz a uma reflexão conjunta e a um método de partilha baseado nas memórias, no cruzamento de experiências e na disposição para fazer e tentar relacionar ideias e conceitos.

### Figura 25

O Peso da experiência na reflexão das ideias



Fonte. (CLARKE & COSTA, 1990; P.29)

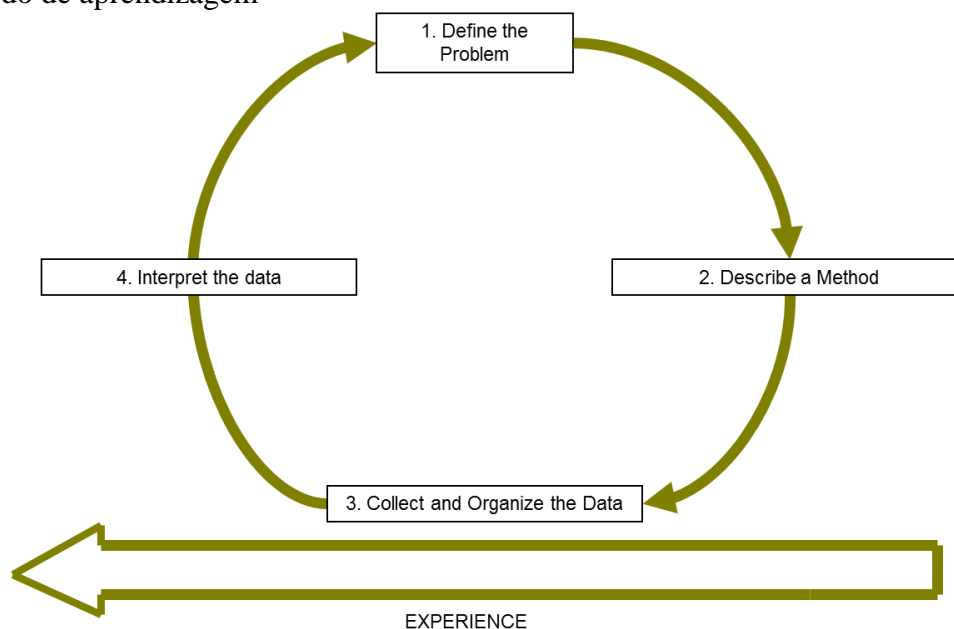
Tal como refere, Bruno Munari, [ver anexo IV], no seu livro "*das coisas nascem coisas*" e cruzando estas teorias com as de Clarke e Costa, entendem que todo o método de aprendizagem inicia com um Problema/uma questão. Este método de aprendizagem desenvolve as capacidades únicas de cada um e vai ao encontro das

necessidades específicas de cada aluno construindo uma partilha coletiva de saber fazer. Como professores, devemos primeiro definir um problema, muitas vezes definido pelas metas e pela planificação anual (que deve ser sempre ajustada e adaptada à turma que nos é apresentada). (Bruno Munari, 1981)

Primeiro deveremos definir o problema e descrever o que constitui o problema. Através desse processo deveremos proceder à recolha de dados e filtragem da informação que será relevante para verificar se responde ao problema. Em seguida, essa interpretação confirma-se que o modelo é apropriado e o método de experimentação também.

Após a análise de dados e a formulação de respostas e novas questões e utilizando e cruzando com a materialidade e a tecnologia, o método desenvolve soluções para o problema. Com o auxílio da criatividade, sempre presente em tudo, o indivíduo consegue questionar a junção de todas estas peças e dar lugar a uma solução que responde ao problema, mas formula novas questões. E o processo começa um novo ciclo e trás à memória conceitos anteriores e novas soluções.<sup>50</sup>

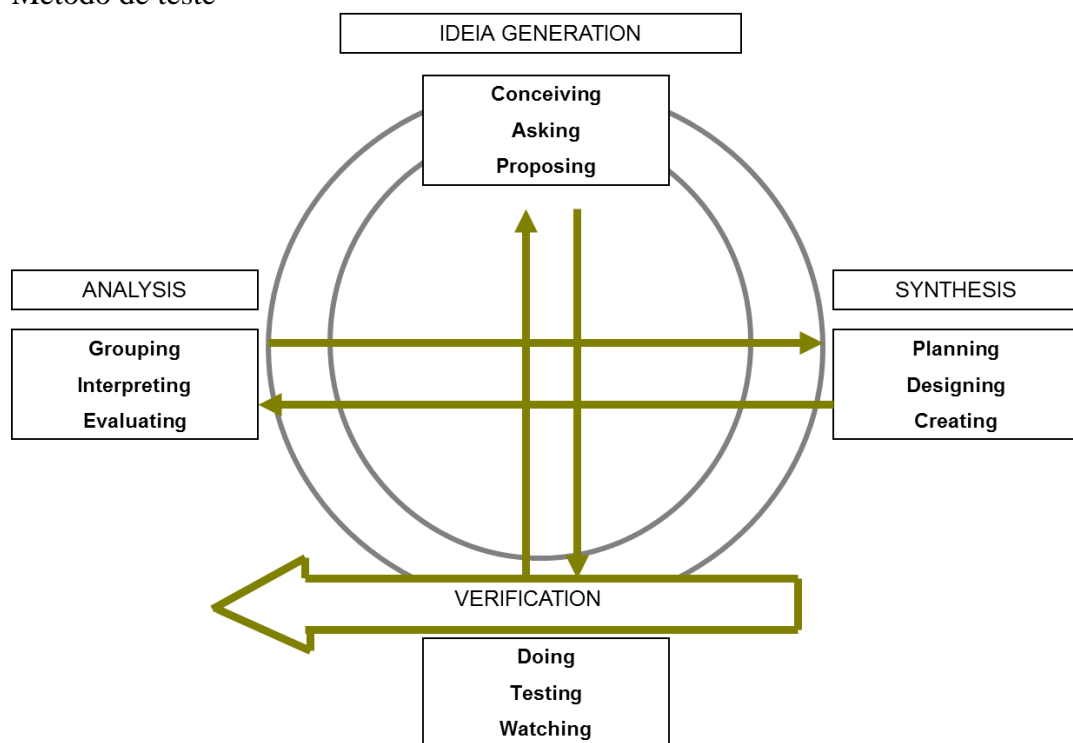
**Figura 26**  
Método de aprendizagem



Fonte. (CLARKE & COSTA, 1990; P.29)

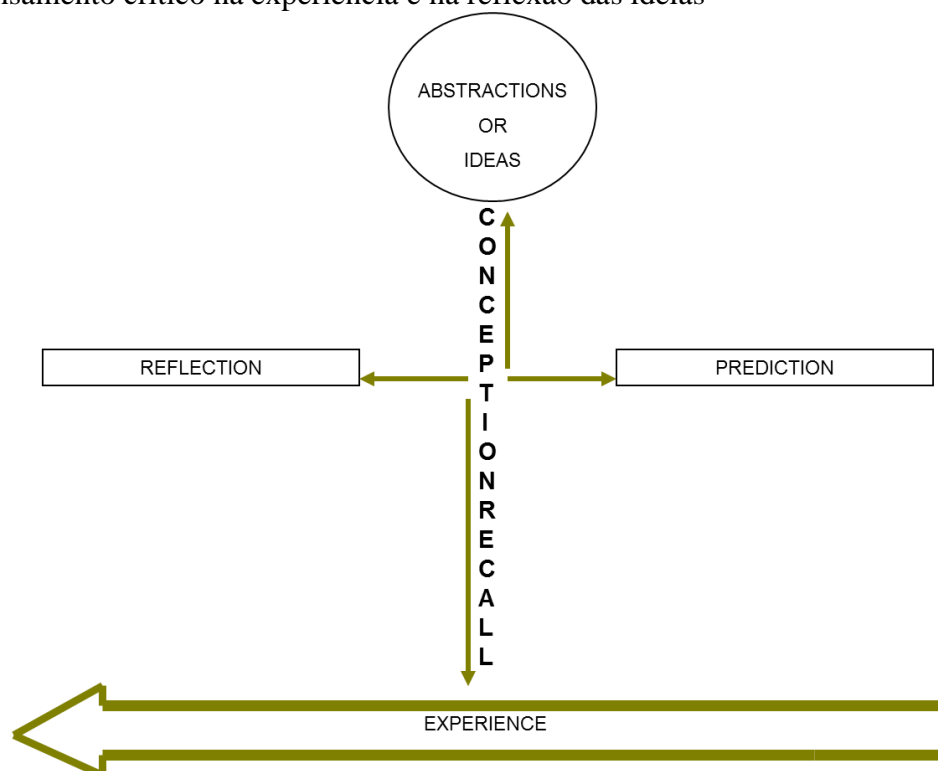
<sup>50</sup> Patterns of Thinking – Integrating Learning Skills in Content Teaching, (CLARKE & COSTA, 1990; P.29)

**Figura 27**  
Método de teste



Fonte. (CLARKE & COSTA, 1990; P.29)

**Figura 28**  
O pensamento crítico na experiência e na reflexão das ideias



Fonte. (CLARKE & COSTA, 1990; P.29)

**A relação com os outros** é essencial para estabelecer relações entre os pares, mais proveitosas para o desenvolvimento da sala de aula e para ir ao encontro das necessidades de cada um.

Segundo Benjamim Bloom (1926), os objetivos educacionais que identifica como prioritários são três, sendo caracterizados por cognitivos, afetivos e psicomotores.

Os cognitivos já foram caracterizados e são parte integrante na aprendizagem do aluno, onde o método apresentado visa desenvolver a capacidade inerente de resolução de problemas e da atividade mental.

Os psicomotores, essenciais na atividade do ensino, mas não só a nível motor, mas da envolvimento do corpo, do ritmo e da expressão corporal, pois tem que ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Por último, os afetivos, de extrema importância, pois permite a relação que estabelecemos com os outros e com o mundo à nossa volta. Segundo a Taxonomia de Bloom os níveis afetivos são divididos em cinco partes.

Estes níveis são: Recepção, resposta, valores, organização e caracterização.

São essenciais, para toda a metodologia, porque o ensino desenvolve-se entre as relações emocionais e vivências do dia-a-dia. Os alunos são convidados a estabelecerem com os colegas, com os professores, com a comunidade escolar e a família uma ligação constante, importantíssima para o melhor entendimento do valor do ensino.

Os alunos recebem a informação, geram novas respostas, valorizam e comprometem-se com aquilo que é transmitido, e isso é gerador de valores, de princípios e de boas relações com os outros. Os alunos tornam-se aptos a acolher o outro, a saber trabalhar com os pares e assim, estão mais atentos a novas ideias e conceitos, abertos a novas experiências e acreditam mais na descoberta do desconhecido, dando oportunidades aos outros. Assim, começam a ser capazes de partilhar ideias e saber construir grupo, saber viver em comunidade e trabalhar para um bem comum. Esta vontade de partilha coletiva acaba por trabalhar por uma causa comum e um sentido de valores e prioridades, assim reagindo e atuando como parte

integrante de uma comunidade e não de um indivíduo isolado. (Bloom's Taxonomy, The Ohio State University, 2012)

A riqueza do trabalho em conjunto permite o crescimento coletivo dos conhecimentos e aprendizagem, formulando novos conceitos e ideias, pois juntos aprendemos melhor.

Com base no pensamento crítico, nas relações que estabelecemos com os outros, e recorrendo, à corrente expressivo-psicanalítica, fomenta-se a experiência e o crescimento do indivíduo como ser único e pensador. Fundamentalmente deverá explorar a sua criatividade ao máximo cruzando-a com as aprendizagens.

*Segundo a tese de mestrado de Inês Almeida que refere: “Protagonizado por Viktor Lowenfeld e Herbert Read, (1943) a corrente expressiva-psicanalítica caracteriza-se pelo respeito dado pelo professor à individualidade de cada aluno, sem interferir na revelação do potencial criativo, ao mesmo tempo que promove essa mesma criatividade através de fórmulas. A finalidade da arte neste paradigma é o desenrolar da criatividade e o benefício que representa para as esferas da criatividade geral humana, que podem ser também consideradas noutras áreas do saber e da educação. Nesta corrente, o professor tem o papel de gerador de condições estimulantes para o desenvolvimento criativo dos alunos, a arte centra-se nas potencialidades de expressão individual, sendo a base da educação. Na perspetiva teórica expressionista da arte, ignoram-se os aspetos de confrontação formal com o modelo representado, apoia-se na subjetividade e na busca das motivações expressivas que impulsionam o artista a gerar a sua obra.”<sup>51</sup>*

---

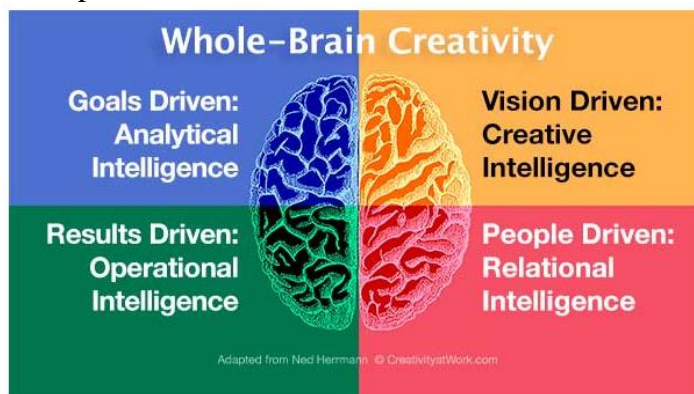
<sup>51</sup> Cit por Agirre, 2005, cit por Sousa, 2007, cit por (ALMEIDA, 2012, p. 5)



A **criatividade** é algo que nasce com cada indivíduo ou será algo de que vamos tomando consciência? Será porque todos somos pensadores espontâneos? Como educadores temos o dever de expor o aluno a essa facilidade inerente a cada um e que deve ser explorada e descoberta como algo transversal a todo o currículo e como uma faculdade essencial para as futuras escolhas dos alunos na sociedade.

### Figura 29

A criatividade dividida pelos hemisférios do cérebro



Fonte. (NAIMAN, 2017)

*“Creativity is the act of turning new and imaginative ideas into reality. Creativity is characterized by the ability to perceive the world in new ways, to find hidden patterns, to make connections between seemingly unrelated phenomena, and to generate solutions. Creativity involves two processes: thinking, then producing.” (...)*“If you have ideas but don't act on them, you are imaginative but not creative.”<sup>52</sup>

Segundo o autor Keith Sawyer, as pesquisas e os estudos referentes à criatividade, remontam aos anos cinquenta e sessenta. Portanto, as questões da criatividade e do pensamento criativo demonstram um estudo profundo de vários anos e de várias explorações de ser criativo. A criatividade é transversal a todas as áreas profissionais, dissociando a ideia da criatividade apenas relacionada com as artes. O autor refere que explicar aos professores o valor da criatividade pode ajudar efetivamente no dia-a-dia e nos desafios constantes da educação. A criatividade não é só importante em contexto de sala de aula, mas também nas aprendizagens informais e na partilha de conhecimento. O autor<sup>53</sup> ainda refere que o modo como se ensina uma criança a dizer as primeiras palavras, como se ensina a estar à mesa, como se socializa e se insere num grupo, etc. são métodos informais de estimular a criatividade crítica.

<sup>52</sup> <https://www.creativityatwork.com>, (Linda Naiman, 2017)

<sup>53</sup> Explaining Creativity; The Science of Human Innovation, (SAWYER, 2012, p. 4)

Neste contexto, ainda a autora Alice Miel, 1972, refere que “a palavra criativo não é nova na literatura educacional”.<sup>54</sup> No final de 1920 e início de 1930, o significado era adotado em vista a um ensino diferente, sendo aplicado na literatura, nas artes plásticas, dramáticas, na dança e na música. Fora deste contexto, a palavra criatividade começou a ser mais divulgada em 1950.

*“Em uma coleção de resumos de literatura selecionada em psicologia e psiquiatria, referente à criatividade, quase metade dos trabalhos escolhidos data de 1950 a 1959, embora seja abrangido um período de quase cem anos”.*<sup>55</sup>

A autora Alice Miel, ainda refere que para entender criatividade é necessário entender o ensino, o valor do ensino e a profissão – ser professor. Além disso, perceber o que é realmente a criatividade, o porquê de ser uma peça fundamental no ensino e o que é isso de criatividade no ensino. O funcionamento do ensino é muitas vezes entendido com um currículo fixo, mas deverá ser desenvolvido, como irei referir posteriormente como algo inserido no nosso sistema de ensino e regido pelo Ministério de Educação. A autora refere que o currículo é:

*“Uma oportunidade de experiência educativa” e ainda, “ é um processo de tomar decisões sobre a natureza das oportunidades de experiências a oferecer – a quem, quando, como e em que circunstâncias”.*<sup>56</sup>

Uma constante mediação entre o que se ensina e o mundo ao redor do educando.

*“Mediar é servir de elemento de instrumento na experimentação que outra pessoa faz de seu mundo e em busca de significação”.*<sup>57</sup>

Em suma, o professor deve ser um mediador, não existindo uma forma correta ou incorreta de ensinar, mas sim um modo de cativar aprendizagens e conhecimentos, dando origem ao processo de decisão do currículo, ajustando às necessidades específicas de cada um e a um conhecimento profundo do aluno. Assim oferecendo, explicando, levantando questões e formulando novas ideias e oportunidades.

---

<sup>54</sup> Criatividade no Ensino, (MIEL, 1972, p. 11)

<sup>55</sup> Cit. por Morris I. Stein e Sherley J Heinzei, Criativity and the individual (Illinois, 1960) cit por (MIEL, 1972, p. 11)

<sup>56</sup> Criatividade no Ensino, (MIEL, 1972, p. 22)

<sup>57</sup> Cit. por Leonard Kornber, em A Class for Disturbed Children, Nova Iorque cit por (MIEL, 1972, p. 22)

Focando-nos agora, diretamente o que é a criatividade e a sua importância no ensino e na vida em sociedade, importa salientar que: *“tem-se descrito o processo criativo como “relacionar previamente coisas não relacionadas””*.<sup>58</sup>

Vários autores têm diferentes definições para a palavra criatividade, mas a maioria segundo a autora Alice Miel segue a criatividade como algo demonstrado pelo indivíduo, como algo que faça de novo, ou questione algo novo, e que seja algo útil para o indivíduo. Permitindo a capacidade de *“relacionar coisas que antes não estavam relacionadas em sua experiência e se o produto é surpreendente” (isto é, novo) para ele”*<sup>59</sup>

Ainda adiciono outra perspectiva: a questão de como as escolas podem matar a criatividade, segundo Ken Robinson<sup>60</sup> no seu Ted Talk, onde refere que as crianças têm a capacidade de errarem e improvisarem. Não são as escolas que tornam as crianças criativas, mas a escola oferece às crianças a oportunidade de não se importarem de errar e questionar e levantar novas ideias. As crianças estão preparadas para estarem erradas e conseguirem trazer novos conceitos e infelizmente os adultos por vezes perdem isso. Refere ainda que Picasso disse que todos nascemos artistas, o problema é continuarmos artistas à medida que crescemos. Não crescemos da criatividade, nós entramos dentro da criatividade e somos educados pela criatividade.<sup>61</sup>

Segundo o vídeo de Cindy Foley<sup>62</sup>, que apresenta uma perspectiva transversal da criatividade, algumas questões foram formuladas. A questão do surgimento da palavra e do sentido da palavra como ação.

---

<sup>58</sup> Cit. por Paul Smith, Creativity: An examination of the creative Process, Nova Iorque, 1959, cit por (MIEL, 1972)

<sup>59</sup> Criatividade no Ensino, (MIEL, 1972, p. 24)

<sup>60</sup> Ken Robinson, author, speaker and internationally recognized leader in the development of creativity, innovation and human resources

<sup>61</sup> Do schools kills creativity?, Ted talk, (ROBINSON, 2006)

<sup>62</sup> Cindy Foley, Executive Deputy Director for Learning and Experience at Columbus Museum of Art; TEDXColumbus - Teaching Art or Teaching to Think like an Artist?

A capacidade de ser criativo nasce com todos os seres humanos refere a autora. A (CRIA) tividade deverá cultivar o gosto pelo pensamento crítico, e assentar em três hábitos cruciais para o desenvolvimento de uma boa prática de ensino:

- 1 – O conforto e a ambiguidade
- 2 – A ideia geracional
- 3 – A transdisciplinaridade das disciplinas (pesquisa coletiva)

Com a prática habitual, recorrente desta abordagem de ensino e começando pela ambiguidade referida pela autora Cindy Foley, esta poderá criar algum desconforto na prática letiva, tanto no educador como no aluno. O questionar irá permitir formular novas maneiras de pensar, de interrogar o desconhecido e estabelecer novas perguntas e novas respostas a uma determinada problemática. Estas relações dão lugar ao surgimento de novas conexões relacionais, através das emoções, o estabelecimento do pensamento crítico e a interação com as diversas disciplinas.

A interdisciplinaridade permite gerar novos conteúdos que se cruzam e preparam o aluno para o desconhecido, dando origem à pesquisa, de novas ideias e essencialmente de novos modos de brincar e descobrir. O brincar, nesta fase de aprendizagem, de crescimento do conhecimento, fomenta ainda mais a vontade para investigar e formular novas ideias.

Assim, o Aprendiz desafia o Mestre, os aprendizes desafiam as aulas com novas ideias (não importando a matéria, mas como a temática é explorada), permitindo uma (re) condução das aulas, potencializando novas formas de trabalhar e de criar ligações com as várias disciplinas.

No fundo, o aluno é preparado para o desconhecido, gerando novos conteúdos, um manifesto de ideias novas que potenciam o pensar, o questionar e o cultivo de aprender e conhecer através da coragem para ter ideias e ousar CRIAR essa ATIVIDADE.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Teaching art or teaching to think like an artist? (FOLEY, 2014)

Em suma, a autora Alice Miel, *“acredita que a criatividade é qualidade que todo ser humano pode demonstrar em sua maneira de viver.” “(...) dois grupos de alunos nunca são iguais (...). O mundo ao redor da sala de aula muda constantemente; o próprio professor muda.” O professor tem abundante oportunidade de “ser criativo” na maneira como lida com todas essas condições mutáveis.”*<sup>64</sup>

O Professor não será sempre criativo, nem o aluno terá sempre essa capacidade, mas o trabalho colaborativo permitirá o crescimento das aprendizagens, do conhecimento e consequentemente a descoberta do novo e de novas interrogações. Sem dúvida a criatividade com base nestes autores, torna-se fundamental para o processo de ensino e da atividade de partilha de diferentes saberes.

*“Quando um indivíduo procura fazer algo criativo como professor, qual é o produto? É claro o que não é o produto. Não é gente pois professores não podem modelar gente como se fosse argila. O “produto” da criatividade do professor são oportunidades para que indivíduos e grupos experimentem e aprendam.”*<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Criatividade no Ensino, (MIEL, 1972, p. 25)

<sup>65</sup> Criatividade no Ensino, (MIEL, 1972, p. 24)

## A memória e a identidade

*“Sócrates, o filósofo grego, sem saber sequer o que era o córtex cerebral e tendo só uma leve ideia do que o cérebro serviria para alguma coisa, deixou-nos esta importante mensagem: “conhece-te a ti mesmo”.<sup>66</sup>*

*Alexandre Castro Caldas*

A mente humana vive da exposição ao mundo onde vive, nascendo com uma base genética bastante vincada, com uma carga cultural devido à sua situação geográfica e uma identidade em permanente construção que define a mente de cada um e os depósitos vivências que coleciona ao longo da sua existência.

Essa carga define aquilo que cada indivíduo produz e partilha com o mundo, não sendo apenas uma coleção de emoções e experiências, mas uma partilha constante daquilo que vem com o próprio ser (o seu ADN) e a construção da sua identidade.

Alexandre Castro Caldas refere que o corpo e a mente são alimentados de duas formas distintas: uma evidente, de base alimentar, que permite o funcionamento geral e básico do corpo; e outra que ainda tem muita investigação em curso, a alimentação da mente.

A alimentação como parte importante do crescimento da mente, não sobrevive por si só. O ADN e o facto de a junção de informação carregada pela história dos pais resulta numa combinação de átomos (que podemos associar a uma construção de legos) e esta combinação é que dá origem a um novo Ser, pleno de informação e conhecimento. O indivíduo é criado desde início cheio de informações e registos genéticos específicos que não são mais que milhões de códigos que o caracteriza e o forma fisicamente e psicologicamente, tornando-o na pessoa que é até ao fim da vida. Claro, como já referiu Alexandre Castro Caldas, não existe manual de instruções, mas devemos tentar entender como podemos construir este conhecimento, como nos desenvolvemos e como certas características que temos não vão mudar, estão intrínsecas em nós, apenas poderão ser mais ou menos desenvolvidas.<sup>67</sup>

*“Vivemos hoje o tempo de descoberta, pela observação e pela experimentação, e temos a veleidade de pensar que estamos no limiar da compreensão de nós próprios, pela simples razão de que conhecemos um pouco da biologia de que*

---

<sup>66</sup> Uma visita Politicamente Incorrecta ao cérebro humano, (CALDAS, 2013, p. 33)

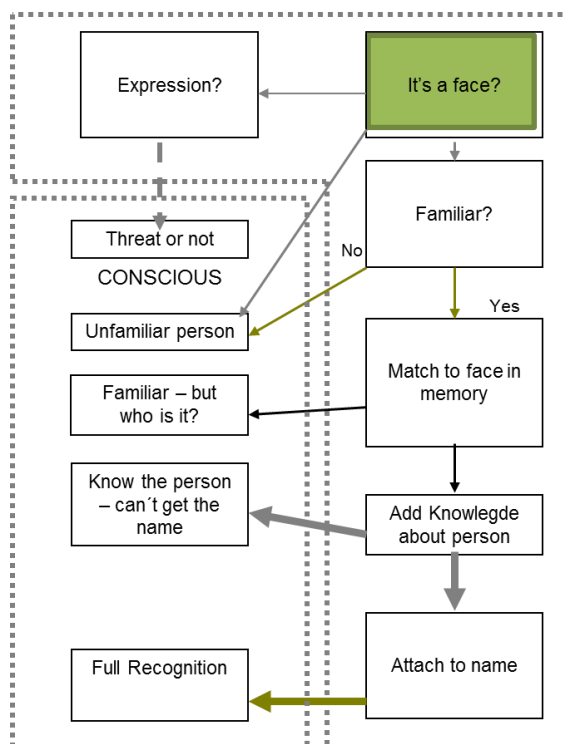
<sup>67</sup> The Human Code, Ted Talk, (SABATINI, 2016)



não um reflexo daquilo que realmente são. Só através do estudo psicológico e do estudo do verdadeiro sentido da mente, poderemos definir a personalidade de cada um para conseguirmos representá-la de modo gráfico. Faltando essa autenticidade, muitas vezes no retrato, pois o espelho da alma é mais difícil de ser traçado do que o próprio interior.<sup>71</sup>

### Figura 31

Aprender através da memória



Fonte. CARTER, Mapping the mind, 1998

Utilizando este estudo para a exploração artística da identidade, encontramos suporte no modelo expressivo-psicanalítico, no qual se entende a experiência interior como ponto de partida para a exploração criativa.

Este modelo expressivo-psicanalítico vem ao encontro dos vários autores descritos, nomeadamente Efland, que apresentava uma vasta literatura sobre esta temática e defendia o indivíduo como capaz de produzir a sua própria expressão, sem influência da sociedade ou de um ensino mecânico e de massas.<sup>72</sup>

<sup>71</sup> Mapping the mind, (CARTER, Mapping the mind, 1998)

<sup>72</sup> A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal, mestrado em educação artística, (SOUSA A. I., 2007)



O crescimento emocional e o próprio conhecimento do Ser tomam expressão. Assim, conseguimos esta criação de fragmentos mentais, cruzados pelo EU e pela percepção do outro (correta ou filtrada, ou apenas aquela que queremos que vejam), criando camadas de memórias, entendimentos e partilhas.

*“Segundo Efland existe uma relação intrínseca entre a estética mimética e a psicologia comportamental, a estética pragmática e as correntes psicológicas de reconstrução social, a estética expressiva e a psicanálise, e a estética formalista e a psicologia cognitiva, de onde derivam os paradigmas mimético-behaviorista, pragmático-social-reconstrucionista, expressivo-psicanalítico, e formal-cognitivo, respectivamente.”*<sup>73</sup>

Para além da aprendizagem dos conteúdos programáticos referentes às proporções do corpo e do rosto, aos quais correspondem normalmente abordagens miméticas-comportamentais e/ou formalistas-cognitivas (Efland, 1996), este exercício pretendeu estimular um confronto criativo entre o EU e os outros, a consciência individual e a consciência coletiva, bem como a formação de uma sobreposição do EU e dos que estão à sua volta, tratando assim de questões relacionadas com a identidade.

O cruzamento do desenho bidimensional com o objeto tridimensional, anulando o supérfluo e realçando a essência, foi o ponto fulcral na passagem das memórias uns dos outros e da forma como se cruzam e criam mapas mentais diagramáticos, que posteriormente revelam para o exterior algumas das nossas expressões visíveis e de modo abstrato as inquietações de cada aluno.

No seguimento desta desconstrução do visível, das emoções e do pensamento psicológico de cada aluno, não poderei deixar de associar à vivência espacial, que mais tarde será importante estudar, de como o espaço físico (sala de aula) condiciona este processo. Neste artigo da autora Rita Carter revela como o edificado tem uma grande ligação com a nossa mente e o reflexo e reação que provoca em cada um de nós.

A autora Rita Carter identifica que *“buildings have a very direct effect on our emotions. They can be depressing or uplifting, soothing, or surprising, welcoming or forbidding. Architects have always known this, and the best of them have had a pretty good idea about which particular features of the building produce these effects. What they have not known – what no one until now has known – is why certain visual effects produce particular subjective experiences. What is that shape that colour, that curve, that angle, doing to our brains? What is the process that turns the sight of one façade into a feeling of pleasure and the sight of another into anxiety? These questions are*

---

<sup>73</sup> A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal, mestrado em educação artística, (SOUSA A. I., 2007, p. 22)

*not purely academic because knowing why a particular stimulus produces a certain effect often points how that effect can be enhanced or diminished.*”<sup>74</sup>

Numa fase mais avançada do estudo, será importante cruzar a metodologia com o próprio espaço físico do ensino. Como o espaço reflete as necessidades de cada um e se adapta às exigências das aprendizagens. Como deve ser repensado o formato do espaço de ensinar e como esse mesmo espaço influencia o modo como criamos, exploramos e descobrimos o mundo à nossa volta.

*“We behold, touch, listen and measure the world with our entire bodily existence, and the experiential world becomes organized and articulated around the centre of the body Our domicile is the refuge of our body, memory and identity.”* <sup>75</sup>

Os nossos sentidos estão predispostos ao mundo, mas nem todos estão trabalhados ou ligados ao mundo, e este poder de descoberta e de procura, permite o cultivo dos outros sentidos, anulando por vezes outros. A beleza de compreendermos o mundo que nos rodeia e o próprio Homem, através dos sentidos permite que tenhamos um conhecimento e uma aprendizagem muito mais profunda sobre nós próprios e a vida.

*Como refere Pedro Braga Facão; “uma recordação que está dentro de cada palavra, que vive nela como património daquilo que nós somos. Tão indelével como o nosso código genético.*

*Mãe, pai. Noite, luz. Eu, tu.*

*Outras palavras, no entanto, têm uma evolução que se pode estudar, e podemos observar a beleza da lógica que esteve na sua origem. Uma palavra como **recordar** é disso exemplo. Como imaginar que neste verbo está escondida a palavra latina cor, “coração”? Quem era este povo que, na longa história da evolução da sua língua, se lembrou de transformar em metáfora o nome de um órgão do corpo humano, cor, de lhe colocar um prefixo que sugere não só repetição, mas também restauração, re-, e, por fim, tornar tal palavra um verbo, em algo que denota acção : recordari? Como se alguém hoje utilizasse a palavra “coração” e fizesse um verbo como “recoraçar” – no sentido literal de “voltar a ter no coração. [...]um acordo tácito que guardou recordari como o verbo que melhor descrevia o acto de sentir que volta à nossa memória, ao no âmago, ao nosso coração.”*<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Artigo - Architecture and the Brain: A New Knowledge Base from Neuroscience by John P Eberhard; Published by Greenway Communications, (CARTER, Architecture and the Brain: A New Knowledge Base from Neuroscience by John P Eberhard; Published by Greenway Communications , 2007)

<sup>75</sup>The eyes of the skin – architecture and the senses, (PALLASMAA, 2005, p. 64)

<sup>76</sup> Palavras que falam por nós, (FALCÃO, 2014, p. 19)

## Unidade Didática

*“Creativity is intelligence having fun”*

Albert Einstein

## Metas curriculares e Programa

Segundo o documento que estabelece as metas curriculares para os diferentes ciclos do ensino básico, da autoria da Direção Geral de Educação constam quatro domínios a ser exploradas no 3º ciclo: a Técnica, a Representação, o Discurso e o Projeto. A Direção Geral de Educação sintetiza as metas principais, de cada ciclo, do seguinte modo:

*“As metas que se reconhecem como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que facultam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto.”*

*“No 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia.”*

*“Neste âmbito, o domínio da Técnica é caracterizado por procedimentos de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e prático e a ampliação de aptidões específicas. O domínio da Representação é caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme os propósitos a que se destina. O domínio do Discurso é caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva. O domínio do Projeto é caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis.”<sup>77</sup>*

Muitas vezes os próprios professores não conseguiam transmitir o verdadeiro sentido da educação da arte. As artes segundo a perspetiva da Maria Acaso são apresentadas como um currículo oculto e confuso no seu verdadeiro papel na escola. A autora Maria Acaso refere que, *“um currículo que por vezes não se entende na educação, muitas vezes com informação explícita, e outras vezes completamente*

---

<sup>77</sup> Metas Curriculares | Ensino básico | Educação Visual 2º e 3º ciclo, (RODRIGUES, CUNHA, & FÉLIX, 2012, p.3)

*oculta da realidade. O próprio profissional não sabe gerir a escola de artes, e a verdadeira educação pela arte.”*<sup>78</sup>

Por conseguinte, este relatório de tese decorrente de uma unidade aplicada ao 3º ciclo (inserido na cadeira de Iniciação à Prática Profissional IV, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais), centra-se num dos conteúdos propostos pela Direção Geral da Educação: a linguagem visual e a comunicação, com ênfase no retrato, nomeadamente as proporções do rosto e a representação de expressões.

Retratar é uma arte que tanto pode assumir contornos mais figurativos, assente no conhecimento da fisionomia (1º figurativo, familiar) como pode resultar da exploração de aspetos do foro emocional (2º abstrato, não familiar). No contexto do ensino da educação visual no 3º ciclo do ensino básico, envolve o desenvolvimento de técnicas de representação, o domínio de noções de proporção, composição da forma e expressão, conduzindo à compreensão da relação entre composição bidimensional e forma tridimensional, que requer um processo de transposição de uma dimensão para a outra, com vista à criação de um objeto, que traduza subjetividades

Por outro lado o aluno, segundo as directrizes da Direção Geral de Educação, deverá desenvolver as capacidades de perceção, comunicação, expressão, criatividade, sensibilidade estética, sentido crítico e sentido social.

Assim, o projeto inserido na unidade curricular de Educação Visual do 8ºano pretende não só transmitir os conteúdos previstos no programa, mas também propor uma abordagem comum às outras disciplinas, através da qual os alunos partam do familiar, sejam desafiados ao não familiar e gradualmente sejam capazes de desconstruir a ideia inicial e voltar a dar-lhe forma. O aluno é convidado a partir de um processo de observação de análise fisionómica do colega, cujo rosto é lhe familiar e a quem associa determinadas preconcepções; para a libertação e interrogação do seu traço, das suas memórias e vivências, refletidas na composição diagramática e transpostas para 3D numa última fase que resulta na projeção do que ele é e do que outros são para ele. Isso faz parte do que é ser escola, e do que é educar, através da valorização da criatividade, do pensamento crítico e das emoções (relações estabelecidas entre os pares)

---

<sup>78</sup> La educación artística no son manualidades, (ACASO, 2009)

Deste modo, a concepção e a implementação deste projeto estruturou-se/desenvolveu-se em três fases:

### **[1] O DESENHO DO ROSTO – figurativo e familiar**

investigar, analisar e estudar as proporções, expressões do rosto e a percepção sensorial (não só visual) que construímos sobre o olhar os outros e a sua representação através do desenho;



## [2] O DESENHO DIAGRAMÁTICO – abstrato e não familiar

entender e analisar a evolução da relação das expressões faciais face ao retratista, traduzindo não só um rosto, mas um mapeamento psicológico do colega (através do modelo de entrevista) e como isso se traduz em desenho diagramático, esquemático do reconhecimento, da memória e da interpretação bidimensional do gesto livre de desenhar;



### **[3] A PRÓTESE MENTAL – processo de desconstrução e materialização de uma emoção**

quebrar preconceções do familiar para o não familiar, a ideia da criação de um objeto de extensão do rosto e da própria personificação mental do outro. Como se podem traduzir as emoções do outro num objeto tridimensional e funcional de percepção das dimensões humanas com o cruzamento da memória, da neurociência e das relações estabelecidas entre os pares.



Se na 1ª fase é desenvolvida mais a percepção, as formas e as proporções do rosto através da observação dos colegas existindo uma relação familiar por ser figurativo. Um lado mais científico, de análise, ligando de certo modo ao que acontecia aos pintores Renascentistas.

Na 2ª fase, o desenho ganha uma forma de diagrama mental, criando uma ligação mais poética com o colega e um conhecimento para além do familiar e do visível. Através da entrevista, existe um entendimento que vai para além da observação, vai mais além do ver. Tem sentimento e emoções entre os colegas que se observam e se conhecem ao mesmo tempo. Explora-se a capacidade expressiva em termos visuais e da criatividade.

No culminar da 3ª fase, onde se materializa as emoções, o conhecer do outro, as relações interpessoais estabelecidas vão muito ao encontro das metas referenciadas pela Direção Geral de Educação, onde se defende a capacidade de comunicação, de intervenção, o sentido crítico e social.

Este projeto pretende que o aluno entenda este processo de desconstrução de aprendizagens através das diferentes fases que se cruza a figuração (real e abstrata) com as emoções, permitindo um pensamento diferenciador para o crescimento do processo e não para um resultado final.



## Descrição da prática pedagógica

*“A linha de um desenho não imita o visível, mas sim cria o visível”.*<sup>79</sup>

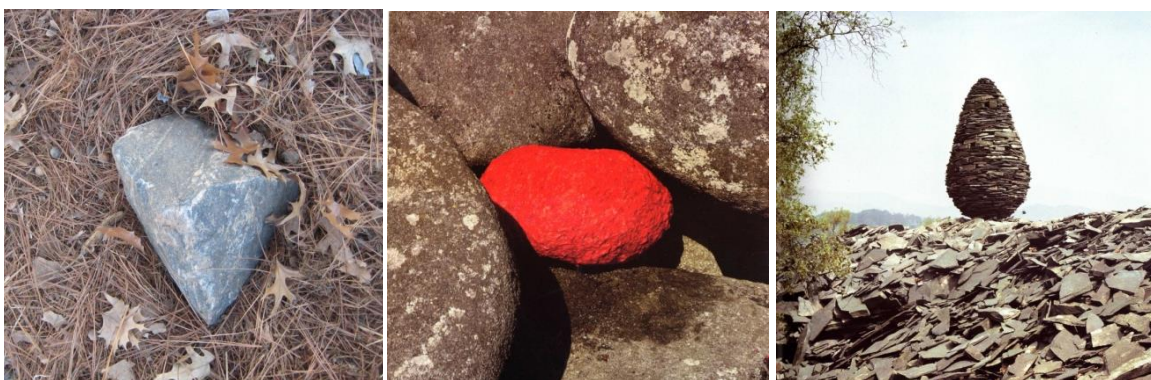
*Paul Klee*

O projeto foi implementado na disciplina de Educação Visual, com a presença da professora cooperante, numa turma de 8º ano do 3º ciclo do ensino básico, constituída por 30 alunos, sendo 17 alunos do género feminino e 13 do género masculino. O projeto insere-se na unidade didática da Representação, neste caso do retrato, abrangendo como conteúdos as proporções do rosto, a síntese do rosto, a desconstrução do rosto e o rosto como arte.

Este projecto visa proporcionar aos alunos uma outra forma de conceber o rosto humano. Por influência do processo artístico de Andy Goldsworthy [figura 31], esta unidade parte da figuração e familiaridade, para uma dimensão mais subjectiva da representação, que implica a desconstrução das preconcepções, o que provoca algum desconforto e, na última fase, o retorno ao familiar, através da materialização de uma prótese mental, que resulta dos dois processos anteriores. Esta abordagem subjaz uma didática de projeto, na qual o aluno observa, questiona e concretiza, numa dinâmica de *learning by doing*.

### Figura 32

Land art e os projectos de Andy Goldsworthy



Fonte. Própria e 2 fotografias do artista Andy Goldsworthy

**FAMILIAR**

**NÃO FAMILIAR**

**PROJETO/CONCEITO**

<sup>79</sup> Paul Klee cit por Elvira Leite, Boletim APROGED nº23, Didática do Desenho, (LEITE, 2004, p. 5)

No sentido de contribuir para o desenvolvimento das técnicas de representação, os alunos foram convidados a explorar diferentes materiais e técnicas, desde carvão, lápis de cor, canetas de feltro, aos materiais reciclados, com os quais definiram a forma do rosto do colega, enquanto observavam e, através do diálogo informal, se aproximavam das suas características psicológicas, a sua maneira de ser, estar, interesses e curiosidades.

Esta proposta de aprendizagem do retrato, para lá da compreensão das características físicas do rosto humano, contribui para a desconstrução das imagens dos colegas, levando os alunos a aperceber-se das expressões e atitudes do rosto. Ao longo desta ação gera-se uma relação empática, na qual o olhar se desloca do outro para si próprio, e nas particularidades do colega se reconhecem as suas. O que pode um rosto dizer-nos sobre as emoções e reações do colega e do aluno que o retrata?

Para alcançarem uma compreensão, não só fisionómica, mas também psicológica do outro, os alunos foram convidados a entrevistarem-se em pares, enquanto se retratavam mutuamente, a questionar e desconstruir/reconstruir as suas identidades, num duplo desenho que intercalava o processo mental de observação e o processo mental de interpretação das subjetividades ouvidas. O contacto a pares permite não só a interpretação do outro com base na construção em díptico do desenho – metade do rosto (figura/familiar), mas também o modo de entrevista na outra metade da folha desenhar/traçar o perfil psicológico (abstrato/não familiar), criando depois com base nesse diagnóstico, uma prótese para a cabeça que projeta o que o outro é no interior e não demonstra no exterior. (materialização de uma emoção). Em anexo, encontram-se as várias fases do projeto, no entanto a figura 32 serve de exemplo do exercício:

**Quadro 4**

Planificação das aulas para este exercício específico

<b>Questão</b>	<b>Descrição</b>
<b>Quem?</b>	Para o aluno e o grupo de alunos do 8º ano do 3º ciclo do ensino básico, na disciplina de Educação Visual.
<b>Para quê?</b>	<p>Dominar técnicas de representação.</p> <p>Reconhecer e aplicar princípios básicos do retrato.</p> <p>Dominar os cânones do retrato.</p> <p>Aprender a representar diferentes expressões do rosto.</p> <p>Compreender o rosto como identidade e o retrato como um género que acompanha a história da humanidade.</p> <p>Assumir e contribuir para a desconstrução das preconceções dos alunos sobre a disciplina de Educação Visual e, em particular, sobre a temática do retrato.</p> <p>Alcançar um diferente entendimento do outro e de si próprio.</p>
<b>O quê?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• do retrato,</li><li>• relações geométricas,</li><li>• proporção do rosto,</li><li>• a desproporção que cria expressão,</li><li>• a síntese do rosto,</li><li>• a representação de expressões</li><li>• retratar pode ser uma arte</li><li>• luz-cor</li><li>• claro/escuro</li><li>• evolução temporal</li><li>• princípios de simetria</li><li>• composição de produções plásticas</li><li>• composições bi e tridimensionais</li><li>• ponto, linha e plano</li><li>• volume e espaço</li><li>• esquemas</li><li>• entre outros processos.</li></ul> <p>Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto.</p>
<b>Como?</b>	<p>Através da observação, do desenho rigoroso, do desenho livre, da crítica, da desconstrução do pensamento visual, entre outros processos. Os exercícios propostos, variando de escalas, passando pelo formato A3, pela exploração material, pela expressão figurativa e diagramática do perfil psicológico do colega, com o desenho à vista, e o culminar na construção tridimensional de uma prótese mental, que constitui uma extensão do rosto, do retrato, do interior de cada aluno.</p>

<b>Com o quê?</b>	<p>O espaço de trabalho foi a sala de artes do Colégio de Santa Doroteia, uma sala ampla, com as mesas dispostas em U, onde todos se podiam ver e foi possível o confronto cara a cara entre pares. A professora cooperante e a professora estagiária apresentaram exemplos e apoiaram os alunos ao longo das três fases do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Fase I: Retrato-díptico: Figurativo e familiar (desenho a carvão)</u> <u>Desenho fisionómico</u></li> <li>• <u>Fase II: Retrato díptico: abstrato e não familiar (lápis de cor e/ou canetas de feltro)</u> <u>Desenho psicológico a partir da entrevista</u></li> <li>• <u>Fase III: Construção da prótese mental /materialização de uma emoção</u> (diferentes materiais)</li> </ul>
<b>Com quem?</b>	<p>O exercício foi todo executado pelos alunos e pensado em conjunto pela turma, com o auxílio das professoras, que levaram exemplos, provocaram associações com o seu quotidiano e sugeriram referências. No final toda a comunidade escolar ficou envolvida, pois os alunos deambularam pelo colégio mostrando as suas obras.</p>
<b>Quanto tempo?</b>	<p>2 blocos de 45 minutos (1x por semana), perfazendo 10 blocos de 45min, inseridos na unidade temática da linguagem visual, na disciplina de Educação Visual.</p>
<b>Como verificar o progresso?</b>	<p>A evolução do aluno é analisada segundo os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• no conhecimento do outro e na sua tradução no desenho bidimensional</li> <li>• no desenho diagramático de síntese</li> <li>• no projeto tridimensional,</li> <li>• na expressão rigorosa,</li> <li>• na expressão livre,</li> <li>• na criatividade,</li> </ul> <p>O processo de crescimento das fases através do familiar para o não familiar permitiu um conforto generalizado e uma abertura de pensamento crítico e de linguagem abstracta. A construção e desconstrução das preconcepções do revelar e ocultar, a representação do simbolismo vs. substância; a representação vs. abstração, a decoração vs. ornamentação contribuíram para o crescimento do projeto em si e da autonomia do aluno.</p> <p>O trabalho foi avaliado com base nos conteúdos programáticos, recorrendo a uma avaliação criterial, baseada nos critérios previamente estabelecidos. O processo e progresso foram tidos em consideração.</p>

Fonte. (SILVA, PAYO, & GOMES, 1992) (anexo VI e VII)

### Figura 33

O Projeto - Retrato do colega | Diagrama mental | A Prótese Mental



Fonte. Trabalhos efetuados pelos alunos. [ver anexo V]

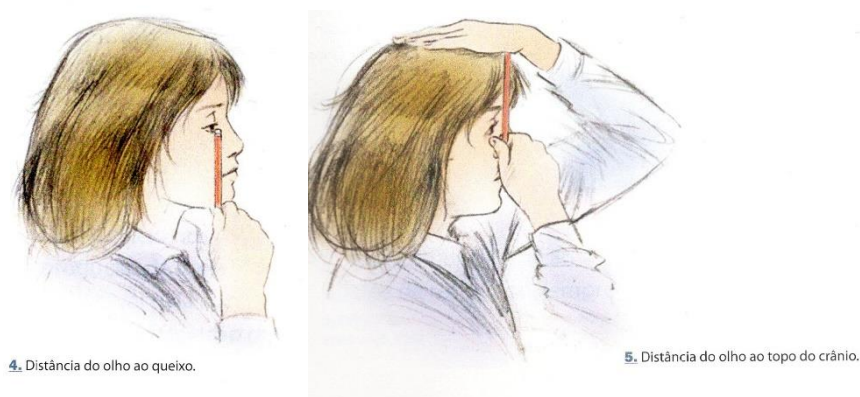
## Descrição das aulas

**Aula 1** – Apresentação do projeto geral, não revelando logo a última fase da Prótese Mental final. Começo do desenho em díptico do retrato do colega a lápis de carvão.

A professora cooperante mostrou alguns exemplos e explicou as proporções do rosto, a sua divisão, a distância entre as partes, tecendo algumas analogias para uma melhor noção de desenho, como a proporção do nariz, e demonstrando no quadro as divisões. Informou que os alunos deveriam utilizar lápis de carvão para execução do desenho e explicou como deveriam utilizá-lo, recorrendo à mão e aos dedos como meio de medida.

### Figura 34

Medidas de referência do rosto utilizando o lápis como medida



Fonte. (AREAL & MOREIRA, 2012, pp. 52,53)

Os alunos sentaram-se frente-a-frente e começaram a desenhar metade do rosto do colega, de modo figurativo. A Professora cooperante e a estagiária circularam na sala de aula, ajudando na construção do desenho do rosto.

**Aula 2** – Alguns alunos ainda concluíram a parte figurativa do retrato do colega, mas a maioria começou logo a dialogar, dando início, simultaneamente ao retrato psicológico, a lápis de cor e/ou canetas de feltro.

As respostas efetuadas, em modo de entrevista, relativas às características psicológicas como aos gostos e situações que menos lhes agradavam, foram traduzidas em desenho diagramático. Como condicionante, as linhas deste desenho deveriam traçar-se na continuidade das linhas de fronteira do retrato inicial tais como, as linhas

do queixo, lábios, nariz, testa e do cabelo. Toda a composição poderia ser livre e desde que consequente da entrevista.

No final da aula, os alunos foram informados do exercício da prótese mental e como deveriam traduzir o perfil psicológico, a atitude do colega sobre o mundo e o contexto em que vive num objeto. Explicámos que seria uma extensão (prótese), tal como acontece quando amputa uma perna, ou um braço, mas não perde a sua identidade.

Os alunos ficaram simultaneamente apreensivos e curiosos sendo, finalmente desafiados a trazer materiais reciclados para começarem a construir algo para a que encaixasse na cabeça do colega, na aula seguinte.

**Aula 3** – Na terceira aula os alunos revelaram-se muito motivados tendo correspondido na íntegra à solicitação do final da aula anterior. Prova disso, foi a quantidade e diversidade de materiais que trouxeram, embora poucos fossem suficientemente maleáveis para se adaptarem à função de Prótese Mental.

Assim, enquanto, alguns acabaram os desenhos diagramáticos, outros começaram, com a ajuda das professoras a projetar em desenho (2D) e em papel (3D) o que poderia ser.

Nesta última fase, partiram de três ideias-chave, que traduziam o perfil psicológico do colega. O acompanhamento das professoras foi essencial para levantar de questões e para colocar os alunos fora da sua zona de conforto.

Na Prótese Mental, os alunos deveriam materializar uma emoção, que referia o colega, mas no exercício de a projetar referiam, por exemplo que os colegas gostavam de hambúrgueres e de futebol. No sentido de reorientar os alunos para o objetivo desta fase, as professoras questionaram-os: mas em que aspeto é que esses gostos são algo psicológico?! E levaram-nos a pensar mais longe: O colega é extrovertido? É tímido? É reservado? Gosta de ser o centro das atenções? Vive nas nuvens? É distraído? As questões foram surgindo e os alunos foram aprendendo a questionar como seria possível representar essas ideias numa prótese (objeto 3D).

**Aula 4** – Nesta aula, os alunos exploraram materiais diversos e meios de os fixar.

Ultrapassadas as dificuldades da aula anterior a turma revelou uma enorme motivação e vontade de questionar, formular novas perguntas, perceber como iria ligar as peças, como se fixavam na cabeça, entre outros aspetos, quer de teor concetual quer mais pragmáticos.

Fomos falando com cada um sobre a materialização de uma emoção, que é algo abstrato e caracterizado por uma Prótese Mental. Como exemplos, referimos algumas

frases que utilizamos no dia-a-dia, como por exemplo, “aquele vive mesmo nas nuvens”, que poderia ser uma grande bola de enchimento branco que encaixa na cabeça do colega, e não apenas algodão, ou por exemplo, alguém que gostasse de futebol, porque não esvaziar uma bola e fazer desse objeto o molde para a cabeça e através dessa base desconstruir e introduzir as características psicológicas e caracterizar uma emoção.

**Aula 5** – Na última aula, os alunos não só apresentaram entre si as próteses, como desfilaram pelo colégio com elas, no âmbito da semana cultural.

Este projeto permitiu aos alunos utilizarem diferentes técnicas de representação, explorarem materiais diversos, desenvolverem o rigor e a precisão. Para além disso, os alunos desenharam, pesquisaram, escreveram, produziram diagramas, descobriram a materialidade, transformaram e representaram conceitos que deram origem a objetos. Os alunos tiveram a oportunidade de explorar diferentes materiais e técnicas que os ajudaram no processo de representação, alcançando as metas estabelecidas para o 3º ciclo do ensino básico. Reforçando também o desenvolvimento interpessoal, como referido anteriormente as capacidades

Todas as decisões foram cirurgicamente selecionadas, pois refletiram uma emoção, um modo de estar do colega, visto pela percepção e preconcepção do outro.

Neste sentido, começando com o desenho, este deverá ser visto como uma experiência que coleciona diferentes experiências e é transformada conforme as ferramentas de quem as interpreta. Esta experiência no 8º ano e no âmbito da temática da representação das proporções humanas, e mais concretamente o rosto humano define percepções e expressões (visuais, auditivas, olfativas, gustativas, tácteis, temporais, espaciais), define perspetivas, modos de ver e define modos de apropriação do espaço do outro. Será o retrato algo apenas visto/desenhado pelo EU ou será o retrato aquilo que os outros observam de nós? O retrato acaba por definir o olhar do outro sobre o colega. O modo de VER. O colega não tem um entendimento do outro, pois apenas se limita a olhar diariamente, sem ter a necessidade de ver o colega. A descoberta aos poucos vai sendo revelada, mas o conhecimento começa com o diálogo.



Após o diálogo, na mente do colega começa um jogo de preconceções pré-feitas e novas formas de ver com base naquilo que o observador registou e aí começa uma nova descoberta com outras especificidades.

Para isso é necessário criar uma ficha de identificação e caracterização dos modos de ver e como registamos aquilo que vemos. As técnicas formais e informais, que traduzem a identidade do indivíduo que está a ser observado e ao mesmo tempo entrevistado.

A criação de um mapa mental dos indivíduos (neste caso apenas com o grupo de estudo, poderá reconhecer e estabelecer um padrão que define um tempo, um espaço e uma apropriação e um modo de utilização dos espaços exteriores e interiores. Este processo resulta de um primeiro reconhecimento, de um redescobrir da memória estabelecida e de uma nova interpretação.

No processo de reconhecimento – “vê-se” o “objeto/rosto”; de memória – “filtra-se” a informação no repositório de vivências; de interpretação – “reage-se” ao estímulo (causa-efeito).

Como referia Manuel Taínha no livro *Textos do Arquitecto* (2004), “*o facto arquitectónico não é pura imagem é espaço percorível aberto a todas as ocorrências experimentais*” e “*a percepção dos eventos arquitectónicos é a coisa mais impura, contaminada deste mundo. Além de todos os sentidos, nela participa todo o “lixo” depositado nos arsenais da memória (ia dizer, da alma), e que é afinal o luxo das nossas vidas únicas e irrepetíveis.*”<sup>80</sup>

Para o processo de desenvolvimento do projeto é fundamental apostar numa variedade de meios, tais como, a entrevista ao colega ao mesmo tempo que se desenha meio rosto (díptico), os esquemas diagramáticos, os esboços, as representações da personalidade, as maquetes de estudo, as próteses (extensões) finais do rosto (perfil psicológico) do colega. Os alunos aprendem novas formas de responder a um projeto através de diversas ferramentas de representação e de questionamento de uma ideia.

Torna-se por isso essencial, este conceito de domínio de diferentes áreas para o aluno se tornar autónomo e ser capaz de tomar decisões. Este exercício permitiu aos alunos aprender a conceber através do fazer e saber fazer.

---

<sup>80</sup> Textos do arquitecto Manuel Taínha, (TAÍNHA, 2004, pp. 15,67)

## Análise e reflexão

*“Art and Design teaches young people visual literacy, critical and creative thinking and, of course, the essential skills, techniques and theories connected with the subject. It helps students to develop abilities in reflection, intuition and articulacy. It enhances emotional intelligence and cultural and aesthetic awareness. It encourages both creative and critical thinking and although most students will not become artists, many will become consumers of art, craft and design.(...) Anyone who has taught art and design, however, knows that it can be one of the most challenging yet rewarding subjects in the school curriculum.”<sup>81</sup>*

As relações que estabelecemos com a sociedade em que estamos inseridos, com o nosso seio familiar, a escola, a sala de aula, os colegas e o professor constituem uma teia mais ou menos coesa, na qual cada um dos fios se alinha e corrobora na construção daquilo que designamos por educação. Porém, nós, na qualidade de professores, temos o dever de proporcionar vivências, que contribuam para a edificação de valores que irão acompanhar os nossos alunos desde a infância até à idade adulta. O papel da escola é assim essencial na criação de vínculos e na formação das identidades dos seres humanos que temos como alunos. Para além disso, cabe à sociedade escolar estimular o desenvolvimento pleno da mente e combater preconceções do currículo, relativas aos vários campos disciplinares, no caso específico deste relatório, relativas às artes visuais que, no nosso entender devem esforçar-se por incutir, nos próprios pais e alunos, o valor da sua aprendizagem, e bater-se por um tempo letivo justo, adequado à complexidade dos seus programas e conteúdos.

Durante este projeto, o professor desempenhou um papel fundamental: incentivar os alunos a observar, a ler, a falar e (o mais importante) a pensar e questionar.

Para a construção desta unidade foi essencial a elaboração de exercícios complementares, através de um processo contínuo de desenvolvimento de experiências, recolha, armazenamento, articulação e transformação dos conhecimentos.

Ao longo deste processo, o professor desempenha um papel fundamental ao incentivar os alunos a observar, interpretar, comunicar e (o que consideramos mais importante e transversal a estas ações) pensar, no sentido de aprenderem a questionar,

---

<sup>81</sup> Art & Design Teachers Handbook, (HODGE, 2002, p. 1)

enquanto olham para e estabelecem relações com os seus pares e outros elementos da comunidade escolar. O professor trabalha no sentido da aprendizagem pela descoberta, para que subtilmente os alunos venham a tomar consciência das potencialidades do traço, através de um questionar livre e sem julgamentos.

Neste projeto, os alunos tornaram-se agentes centrais e autónomos das interpretações que foram tecendo e das suas decisões que foram tomando relativamente ao retrato do colega. Como podemos nós transmitir, através do desenho ou de um outro processo de representação, uma ideia/um conceito que, de algum modo, se relacione com aquilo que o outro é, aquilo que descobrimos que ele seja ou aquilo que ele pretende ser perante nós? Assim, esta unidade não foi apenas ao encontro dos conteúdos programáticos da disciplina, mas possibilitou uma diferente abordagem do desenho do retrato, próxima de um lado mais afetivo e expressivo, que podemos associar à própria história da origem do desenho.

Neste contexto, a temática do retrato tornar-se delicada, não só no que respeita à elaboração de um desenho mais subjetivo, mas por implicar reinterpretações de algo muito íntimo (a nossa identidade), o que poderá causar sentimentos de constrangimento, uma vez que retratamos o outro através dos nossos olhos. Confirma-se assim, com os trabalhos dos alunos, a tese estabelecida por vários autores, de que o desenho do retrato pode assumir-se como expressão das memórias, não apenas de quem é visto/representado, mas também de quem vê/representa. Esta abordagem, não exclusivamente visual, resulta assim num diagnóstico onde são registadas emoções, perfis de personalidade, modos de vida, de ser e de estar, de quem é representado e de quem representa.

*“Goethe a este propósito referia que “olhar é inútil sem ver”, estabelecendo nesta gradação patamares de atenção e concentração que vão do olhar distraído ao ver que quer compreender, como acontece no desenho. Mas desenhar é, também, uma forma de coordenar a visão, os outros sentidos, gestos e pensamentos, ou de um modo menos controlado, de expressar o que conscientemente não se consegue entender. Como defendem as correntes psicanalíticas. Vejam-se a este propósito os desenhos das crianças, repletos de dúvidas, medos e encantamentos.”*<sup>82</sup>

Portanto, os alunos tornaram-se capazes de ver e refletir criticamente e conscientemente sobre o que veem, tomando decisões quer ao nível da interpretação, quer ao nível da representação. A sua aprendizagem do retrato não assentou exclusiva

---

<sup>82</sup> Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar, Saber desenhar uma Flor, (Rego, 2012, p. 109)

e explicitamente nos cânones, mas acabaram por apreendê-los à medida que se tornaram ativos e participativos, descobrindo por si próprios e solicitando a confirmação ou o esclarecimento junto das professoras. Aos alunos foi permitido interpretar, readaptar e transformar os próprios cânones, com liberdade e consciência. O aluno identifica o desenho como seu, como algo que lhe pertence e o caracteriza, através do seu próprio traço que, por sua vez, define o outro (colega representado).

Esta abordagem do desenho do retrato consistiu então num processo libertador de preconceções, não apenas do outro, mas também de si e das suas capacidades, no que concerne àquilo que o próprio retratista é capaz de definir em papel e/ou numa peça tridimensional. A partir do momento em que os alunos se revelaram dispostos a questionar as suas preconceções, o modo como passaram a encarar o desenho do retrato, e a própria disciplina de Educação Visual em si, modificou-se; assistindo-se a um ponto de viragem no projeto, que possibilitou outras interpretações, construções de significado, articulações de conhecimentos e representações formais. Essa viragem marcou a possibilidade de compreenderem e verbalizarem o retrato através de outras dinâmicas discursivas, a abertura a novas abordagens de representação e, enfim, a aceitação dos desafios inerentes a esta unidade com outra visão e envolvimento, o que se traduziu na vontade continua de questionar e pensar “outros lados” das ideias/conceitos apresentados.

*“Desenhar resulta de um impulso natural e de uma necessidade interior. Nesse sentido não requer grande aprendizagem, mas para aceder a planos de expressão e domínio cultural do desenho, todo o estudo e treino são necessários. Desenhar implica o fazer, daí que qualquer evolução nesta disciplina implique o exercício, a repetição, a tentativa e o erro. [...] a capacidade de abstracção é solicitada no sentido de promover equivalentes gráficos para as formas vistas, interpretando-as.”*<sup>83</sup>

Para isso, a sala de aula enquanto, espaço de troca e aprendizagem, possibilita juntar uma “série” de cabeças que pensam, retratos que “falam” com expressões faciais e dialogam com as suas inquietudes e pensamentos divergentes. O retrato fisionómico apenas envolveu a manipulação de um material que já lhes era familiar (lápis de carvão) e permitiu aproximação a conteúdos objetivos, inerentes ao programa (as perceções, as proporções, as distâncias, as regras do formato do rosto); a entrevista frente-a-frente implicou uma entrega e possibilitou a partilha dos gostos e preferências de cada um, cuja tradução, em desenho diagramático, constituiu um enorme desafio

---

<sup>83</sup> Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar, Saber desenhar uma Flor (Rego, 2012, p. 109)

para os alunos; finalmente, o “desassossego” provocado (e ultrapassado) nessa fase intermédia foi deslocado para um outro patamar, através da proposição da transposição de uma das emoções características de cada aluno retratado, para um objeto tridimensional, que funcionasse como uma prótese (reflexo da sua identidade), a aplicar na cabeça.

Ao longo de todo este processo, os alunos recolheram e articularam ideias, com teorias e filosofias subjacentes, definindo assim uma posição em relação ao mundo, o que se repercutia na sua formação, em constante desenvolvimento. Neste projeto, colocaram de parte preconceitos e iniciaram diferentes dinâmicas de aprendizagem, o que lhes permitiu em última instância redefinir a própria disciplina (Educação Visual) em que teve lugar a ação. Pois, se esta é limitada por um determinado espaço temporal (a mancha horária) e um determinado espaço físico (a sala de aula, os instrumentos e materiais nela implicados), também se caracteriza através da relação de cada aluno com os colegas e com o professor. CRIAR relação revelou-se assim “meio caminho” para motivar a turma e conseguir trabalhar o melhor possível (em contexto) os conteúdos programáticos.

Uma das mais-valias da abordagem que propomos é poder ser aplicada transversalmente a outras unidades didáticas e a outras disciplinas. Assente num método de questionamento, promoção de autonomia e capacidade de tomada de decisões, nela os temas são introduzidos através de atividades circunscritas à zona de conforto (familiar) dos alunos, sendo estes gradualmente colocados perante novas situações/experiências, que os desafiam e implicam a desconstrução das suas conceções prévias (não familiar), através do confronto com outras representações, no sentido de uma reconstrução final. O professor tem ao longo deste processo um papel fundamental, pois estabelece o diálogo e motiva os alunos a interrogar-se, pesquisar nas suas referências vivenciais, nos seus sentidos, nas suas memórias, ao seu redor, contribuindo para abrir os seus horizontes para o mundo exterior e para o outro (neste caso, o colega representado). Para além disso, consolida ainda o conceito de turma e corrobora para o questionamento de si próprio.

Os resultados deste projeto foram bastante positivos. Em trinta alunos, apenas cinco revelaram maior dificuldade na execução prática do exercício. Em termos de desenvolvimento do pensamento crítico, criatividade, capacidade de interrogação,

elaboração de possibilidades de resposta, enfim, resolução de problemas, todos os alunos progrediram. De salientar ainda o efeito deste projeto na relação entre os colegas, na dinâmica da turma e na motivação revelada, não apenas dentro, mas também fora do contexto de aula, ao procurarem conhecer melhor o outro e compreender como as suas vivências e memórias influenciavam a sua maneira de ser, decisões e ações.

O projeto foi de um modo geral bem-sucedido, pois os alunos tornaram-se capazes de estruturar melhor o pensamento, trazer para a sala de aula novas ideias, articulá-las, transformá-las e materializa-las em soluções plásticas, contribuindo para redefinição da disciplina, não só em termos de motivação, como também de aprendizagens.

Em termos de avaliação, os alunos obtiveram classificações entre os 14 e os 19 valores na primeira fase do projeto: o retrato fisionómico (familiar). No geral, demonstraram dominar noções de proporção, as dimensões, as divisões e a estruturação do rosto. No entanto, alguns apresentaram dificuldade nesses conteúdos e no rigor do traço. Na segunda fase: o retrato psicológico (não familiar), de um modo geral, os alunos responderam bem ao desafio, após a apresentação de exemplos diversificados e o diálogo com as professoras, oscilando os valores entre 12 e 19. As maiores dificuldades, neste caso, ocorreram ao nível da composição, representação do perfil psicológico do colega em diagrama e ligação ao desenho anterior. Ao longo da terceira fase: a construção da prótese mental (materialização de uma emoção), os alunos foram muito apoiados pelas professoras, pois o desafio de abstração de uma emoção converteu-se inadvertidamente na associação da prótese a uma *máscara de carnaval* ou na *adição de enfeites*, o que foi difícil de desmistificar. No final, os alunos alcançaram bons resultados, variando as qualificações deste último exercício entre os 14 e os 20 valores, o que se tratou de um saldo bastante positivo, considerando o grau de maturidade da turma e o contexto familiar e social de alguns alunos. Porém, para aferir o sucesso da aprendizagem, mais do que centrar-nos nos resultados quantitativos da avaliação final, importa compreender o que o processo inerente a este projeto significou ao nível do crescimento emocional e cognitivo (mental) individual e coletivo.

Entendemos que a metodologia de *learning by doing*, associada ao processo criativo do artista Andy Goldsworthy, que parte de algo familiar, deslocando-se para algo completamente desconhecido e culminando numa reconstrução, (que aqui propomos) constitui uma estratégia adequada à formação integral do aluno nos vários campos disciplinares.

Finalmente, surgiram várias questões a partir deste relatório que, a seu devido tempo, poderão ser desenvolvidas através de uma investigação mais profunda, que se pretende aplicável ao contexto de diferentes áreas disciplinares, tendo em vista um currículo transversal e flexível.

- Primeiro, questionamo-nos se, a médio-longo prazo, os retratos bidimensionais e tridimensionais, bem como os dados observados e recolhidos ao longo das três fases deste projeto, poderão funcionar como diagnósticos para traçar os perfis dos alunos e, a partir destes, definir as aprendizagens adequadas à especificidade de cada um. Será possível cruzar os dados recolhidos em projetos similares com dados da neurociência, no sentido de traçar os perfis dos alunos, o que poderá ser útil ao nível da escolha da(s) prática(s) / estratégias pedagógicas a implementar?
- Em segundo lugar, será necessário repensar o modo como ensinamos, como somos escola e como os espaços de aprendizagem são projetados. Como é que os espaços se adaptam a outros modos de ser escola, a outras necessidades, a outras dinâmicas de relação entre alunos e professores? Como temos adaptado os espaços às aprendizagens e, essencialmente, como nos questionamos e nos ajustamos diariamente a novos perfis de aluno, assumindo novos perfis de professor?
- Numa fase mais avançada, é igualmente interessante questionar-nos: Pode a nossa memória vivencial influenciar o modo como alteramos as nossas expressões faciais face ao espaço e aos outros? Isto, não só no que respeita às relações com os outros, mas também com a disciplina e connosco próprio. A esta pergunta, com base na experiência desta unidade, respondemos afirmativamente. Ao longo deste projeto, podemos aferir uma relação entre a vivência dos espaços e as relações neles estabelecidas e o modo como representamos e somos

representados, tal como Artur Ramos reconhece (2010, p.429-437) que as expressões faciais presentes em algumas pinturas de Rembrandt refletem as emoções proporcionadas pelo espaço físico e pelo contexto. Por isso, o retrato algumas vezes era esteticamente mais formal, enfatizando o prestígio da posição social do retratado e afastando-se da verdadeira essência do seu ser e da sua vida.

- Por último, focando-nos na era dos *nativos digitais*: Poderão os sensores, os eletroencefalogramas e outros dispositivos tecnológicos de representação humana científica, tornar-se ferramentas de desenho que permitam a criação de cartografias mentais que definam o cérebro e estudem padrões de percepção, expressão e reação? Poderão evoluir estes instrumentos, no sentido de complementar os dispositivos que auxiliam o desenho à mão? Serão inventadas ferramentas que permitam interrogar e compreender a mente humana, produzindo conclusões que, cruzadas com outros dados, definam padrões e conhecimentos que ajudem a perceber as nossas ações e reações aos espaços e às pessoas? Será possível, a partir daí, perceber emoções, sentimentos e necessidades específicas, a ser consideradas na conceção de um outro ensino? Que espaços educativos podemos construir, tendo em conta novos perfis de aluno e professor?

Para além das questões de aprofundamento ora expostas, esta abordagem, assente no entendimento dos alunos, em geral, como seres potencialmente criativos e pessoas interventivas na sociedade, poderá ser útil para trabalhar a(s) identidade(s) e até para, muito simplesmente, caracterizar as turmas e cada aluno, numa fase inicial.

Todos nós deixamos marcas e registos por onde passamos. É através dos nossos sentidos que inicialmente conhecemos os outros. O que vemos, ouvimos e sentimos relativamente às outras pessoas é a base principal da nossa interação com elas, das memórias e histórias que construímos, a partir das quais edificamos a nossa identidade.

*“Para o desenho não se tornar um exercício nostálgico tem que ser fiel à sua proverbial capacidade de transformação e invenção criativa.”<sup>84</sup>*

Em suma, este projeto poderá dar lugar a uma investigação mais alargada,

---

<sup>84</sup> Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar, Saber desenhar uma Flor, (Rego, 2012, p. 117)



focada nos perfis psicológicos, na construção de cartografias mentais, que manifestem a relação do Eu com os outros e com o espaço, através do reconhecimento (ver), a memória (depósito mental) e a ação (interpretação-projetada para o exterior). Por fim, esta experiência leva-nos igualmente a repensar a escola e o se pretende dela, qual é o seu papel? Será o ensino apenas a transmissão de conteúdos e o alcançar de metas ou teremos nós a capacidade de provocar reações e levar os alunos a estabelecer relações, interpretar e questionar emoções, tomando assim consciência do outro e de si?

*“As Albert Einstein noted, “Imagination is more important than knowledge”. He may have overstated to make the point, but it should be clear that the two are complementary and equally important. [...] We live in a society and in a time when knowledge has become the primary motivator and determinant of thought and action. We trust knowledge and technology, sometimes even when we should question it the most. And since knowledge is not static, the process of understanding will require that we ask these questions continuously. Like the landscape, knowing is a process of continual change and improvement. The question remain the same. It is only the answers that change. We will only know what the acceptable answers are if we continually pose the questions.”<sup>85</sup>*

---

<sup>85</sup> Landscape Architecture Theory – an evolving body of thought, (MURPHY, 2005; p.12,20)

*The important thing in science is not so much to obtain new facts as to discover new ways of thinking about them.*

W.L. Bragg (EYSENCK, 1998)

## Bibliografia

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Aldeia, B. T. (2017). *Belos Textos na Aldeia*. Obtenido de Almada Negreiros, Desenhar uma Flor: <http://belostextos.aaldeia.net/desenhar-flor/>
- ALMEIDA, I. L. (2012). *O livro de artista: um meio de exploração criativa; Mestrado em Ensino de Artes Visuais*. Universidade de Lisboa.
- ARANHA, C., & IAVELBERG, R. (2016). *Espaços de Mediação; Museu de Arte Contemporânea da*. Universidade de São Paulo.
- AREAL, Z., & MOREIRA, Á. (2012). *Visualmente 7/8/9, Educação Visual, 3º ciclo do ensino básico*. areal editores.
- CALDAS, A. C. (2013). *Uma visita Politicamente Incorrecta ao cérebro humano*. Guerra & Paz, vasp.
- CARTER, R. (1998). *Mapping the mind*. University of California; Berkeley and Los Angeles.
- CARTER, R. (2007). *Architecture and the Brain: A New Knowledge Base from Neuroscience by John P Eberhard; Published by Greenway Communications*. Recuperado el 2013, de <http://www.ritacarter.co.uk/articles.html>
- CLARKE, J., & COSTA, A. (1990; P.29). *Patterns of Thinking – Integrating Learning Skills in Content Teaching*. Allyn and Baco.
- Colégio de Santa Doroteia. (s.f.). Obtenido de [www.csdoroteia.edu.pt](http://www.csdoroteia.edu.pt)
- Colégio de Santa Doroteia. (2014-2017). *Projeto Educativo*. Lisboa.
- Direção Geral de Educação. (2012). *Metas Curriculares Ensino Básico - Educação Visual (2º e 3º Ciclo)*. Direção Geral de Educação.
- DOROTÉIAS, I. (s.f.). *Linhas de força da nossa acção educativa, Do ideário educativo das Irmãs Doroteias*. Colégio de Santa Doroteia.
- Editora, D. P. (s.f.). *Dicionários Porto Editora*. Obtenido de Infopédia: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/voca%C3%A7%C3%A3o>
- EDWARDS, B. (1988). *Drawing on the Artist Within*. Fontana/COLLINS.
- EFLAND, A. (1976). *The School Arte Style: A functional analysis*.
- EYSENCK, H. (1998). *Genius: The Natural History of Creativity*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- FALCÃO, P. B. (2014). *Palavras que falam por nós*. Lisboa: Clube do autor.
- FIGUEIREDO, I. M. (1991). *O Nosso modo de Educar*. Congregação das Irmãs de Santa Doroteia.
- FOLEY, C. (2014). *www.youtube.com*. Obtenido de Teaching art or teaching to think like an artist?: <https://www.youtube.com/watch?v=ZcFRfJb2ONk>
- FRANCK, F. (1973). *The Zen of seeing*. Paperback.
- GIBBS, G. (1988). *Learning by Doing - A Guide to Teaching and Learning Methods*. Recuperado el 2017, de GDN Title: <http://gdn.glos.ac.uk/gibbs/index.htm>
- HODGE, S. (2002). *Art & Design Teachers Handbook*. Bloomsbury.
- JACINTO, J. (2012). Do Verídico ao Verdadeiro. *Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar*, 119-123.
- LEITE, E. (2004). Didáctica do Desenho. *Boletim APROGED n°23*.
- MARQUES, A. P. (2012). Desenho: (In)definições e (In)certezas. *Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar*, 96-107.
- MARTINS, I. M. (s.d.). *Paula Frassinetti, uma Vida ao serviço da Educação*. Porto: Oficinas de São Miguel, sd.
- MIEL, A. (1972). *Criatividade no Ensino*. São Paulo: Centro do Livro Brasileiro.
- MUNARI, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.
- MURPHY, M. D. (2005; p.12,20). *Landscape Architecture Theory – an envolving body of thought*. Illinois: Texas A&M University; Waveland Press, Inc, Long Grove.
- NAIMAN, L. (2017). *what-is-creativity*. Obtenido de creativityatwork: <https://www.creativityatwork.com>
- PALLASMAA, J. (2005). *The eyes of the skin – architecture and the senses*. Wiley; 3 rd edition.
- PIRES, J. C. (1997). *Lisboa - Livro de Bordo (vozes, olhares, memorações)*. Publicações Dom Quixote, 6ª edição, p.12.
- RAMOS, A. (2010). *Retrato, o desenho da presença*. Campo da Comunicação.
- RAMOS, A. (2010). *Retrato, o desenho da presença*. Campo da Comunicação.
- RAMOS, A. (2012). Em torno da ideia de concordância. *Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar*, 26-37.

- REGO, D. (2012). Saber desenhar uma Flor. *Ciclo de Conferências, Desenhar, Saber Desenhar*, 108-117.
- REIGELUTH, C. M. (2013). *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume 2*. Routledge.
- ROBINSON, K. (fevereiro de 2006). *Ted Talk*. Obtenido de Do Schools Kill creativity:  
[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity#t-182352](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity#t-182352)
- RODRIGUES, A., CUNHA, F., & FÉLIX, V. (2012, p.3). Metas Curriculares | Ensino básico | Educação Visual 2º e 3º ciclo.
- SABATINI, R. (2016). *TED TALK*. Obtenido de The Human Code:  
[https://www.ted.com/talks/riccardo\\_sabatini\\_how\\_to\\_read\\_the\\_genome\\_and\\_build\\_a\\_human\\_being#t-127220](https://www.ted.com/talks/riccardo_sabatini_how_to_read_the_genome_and_build_a_human_being#t-127220)
- SANI, R. (1999). *Paula Frassinetti – A espiritualidade torna-se proposta educativa*. Roma: Província Portugal Sul, 2000.
- SAWYER, R. K. (2012). *Explaining Creativity; The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Schank, R. C. (1995). *What We Learn When We Learn by Doing*. Recuperado el 2017, de [http://cogprints.org/637/1/LearnbyDoing\\_Schank.html](http://cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html)
- SCHWANITZ, D. (2010). *CULTURA - tudo o que é preciso saber*. Livros d'hoje.
- SILVA, A., PAYO, I., & GOMES, C. (1992). *Áreas Visuais e Tecnológicas - Manual para Professores do 2º e 3º ciclos*. Texto Editora.
- SOUSA, A. (2017). Outros modos de ser escola – contributos das artes visuais e da educação artística. Lisboa.
- SOUSA, A. I. (2007). *A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS EM PORTUGAL, Mestrado em Educação Artística*. Universidade de Lisboa-Faculdade de Belas Artes.
- SOUSA, A., & CALADO, M. (2016). História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas. *Novos Lugares para a Educação Artística*.
- SOUSA, A., & PALARÉ, O. (2017). A Aprendizagem do retrato: História e Didáticas. En *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa.
- TAÍNHA, M. (2004). *Textos do arquitecto Manuel Tainha*. Estar Editora, p.15-67.

The Ohio State University. (8 de 8 de 2012). *Center for the study of student life*.

Recuperado el 2017, de Bloom's Taxonomy:

<http://cssl.osu.edu/posts/documents/blooms-taxonomycogaff.pdf>

WILDE, O. (2001). *O Declínio da Mentira*. Passagens.

WOLDHEK, S. (s.f.). *Ted Talk*. Recuperado el 2017, de The search of the true face of Leonardo:

[https://www.ted.com/talks/siegfried\\_woldhek\\_shows\\_how\\_he\\_found\\_the\\_true\\_face\\_of\\_leonardo#t-92586](https://www.ted.com/talks/siegfried_woldhek_shows_how_he_found_the_true_face_of_leonardo#t-92586)

**Anexos**

Anexo I – Fotografias do acervo das Irmãs Doroteias

Anexo II – Cronologia da Fundação dos Colégios

Anexo III – Salas de Artes

Anexo IV – Método de Projeto, segundo Bruno Munari

Anexo V – Trabalhos realizados pelos alunos

Anexo VI – Planificação Departamento de Artes do CSD

Anexo VII – Metas Curriculares Educação Visual - 3º ciclo | 8ºano

## **Anexo I – Fotografias do acervo (Colégio de Santa Doroteia)**



**1866** | Paula Frassinetti decide enviar irmãs para o Brasil e para Portugal, com o intuito de estender pelo mundo o trabalho desenvolvido pela Congregação Colégio Jesus Maria José, mais conhecido por "Colégio do Quelhas"

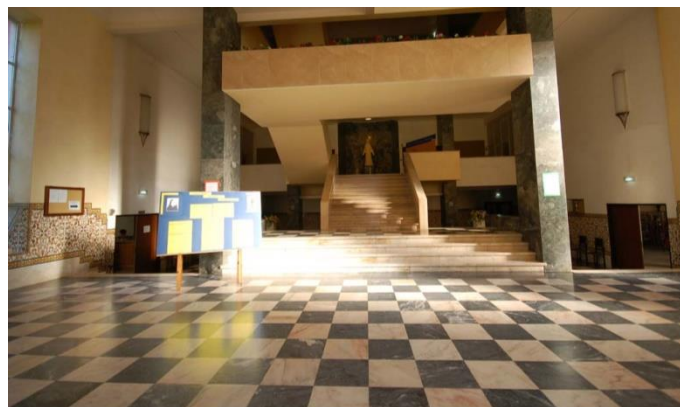


**1888** | Alunas do Colégio do Quelhas





**1920** | O Colégio da Pena em Sintra    **1935** | Externato do Parque, Artilharia I



**1935** | Palacete Amaral,  
Alameda da Linha de Torres  
Quinta das Calvanas, Lumiar

**1936** | Colégio de Santa Doroteia, Lisboa



**1952** | Gabinete da Mestra Geral



**1950** | Refeitório com o púlpito



**Anos 60** | Enfermaria



**1952** | Capelas das Filhas de Maria



**1970** | Altar provisório



**2008** | capela atual

Na altura da admissão interna das alunas era necessário uma lista de requisitos e bens básicos essenciais a quem iria viver no Colégio. As alunas recebiam uma lista, a qual tinha a designação de “enxoval”. Eram bem necessários para o dia-a-dia no Colégio. Além disso ainda tinham uma série de requisitos para o uniforme.

**O Enxoval era constituído por:**

- 1 Colchão;
- 1 Travesseiro;
- 1 Bacia de pés;
- 8 cobertores de lã e 1 de algodão;
- 6 lençóis;
- 8 fronhas de travesseiro;
- 6 toalhas turcas;
- 4 jogos de roupa interior;
- 10 pares de calças;
- 24 lençóis;
- 10 pares de meias beges ou soquetes;
- 1 roupão turco;
- 1 par de sapatos de banho;
- 1 par de botas;
- 2 pares de sapatos para o dia-a-dia.





**1937** | Dormitórios da 2ª divisão



**1952** | Dormitório das mais novas



**1952** | Dormitório das alunas mais velhas





**1970** | Quarto para as alunas do secundário

**O Uniforme era constituído por:**

- 8 batas pretas;
- 1 cinto de couro vermelho;
- 4 golas brancas;
- 1 saia azul;
- 2 blusas brancas;
- 1 gravata;
- 1 casaco de malha e de abafo azul;
- 1 véu preto e outro branco;
- 1 par de luvas;
- 8 pares de meias de nylon;
- 1 par de sapatos de verniz;
- 1 fato de ginástica;
- 1 chapéu (para a quinta);
- 1 saca de guardanapo.



**1937** | sala de aulas



**1948-1959**



**1955-1962** | sala de aulas



**Sala de Desenho**





**1970** | Aula de Desenho

As aulas além do currículo fixo, das disciplinas gerais, eram também incentivadas a terem outras atividades para explorarem.



**Anos 60** | Piano



**1937** | Aula de Lavoros



**1960** | Dactilografia



**1952** | Culinária



**Final dos anos 70** | Aula de Ginástica



## Anexo II – Cronologia da Fundação dos Colégios

### "QUEM SOMOS" | a caracterização e identificação do Colégio

**1866**

Paula Frassinetti decide enviar irmãs para o Brasil e para Portugal, com o intuito de estender pelo mundo o trabalho desenvolvido pela Congregação



**1888**

Alunas do Colégio de Quelhas

**1930**

Nasce o Colégio D. Estefânia devido à humidade de Sintra



**1935**

Externato do Parque



**1936**

Abertura Colégio de Santa Doroteia



**1937**

Alvará de autorização

**1866**

**1866**

Colégio Jesus Maria José, mais conhecido por "Colégio do Quelhas"



**1910**

O Colégio do Quelhas, chega ao fim depois de ter sido atacado devido ao regime político.

**1920**

O Colégio da Pena em Sintra



**1935**

Palacete Amaral



**1935**

Quinta das Calvanas



**1937**

Inauguração oficial do Colégio de Santa Doroteia



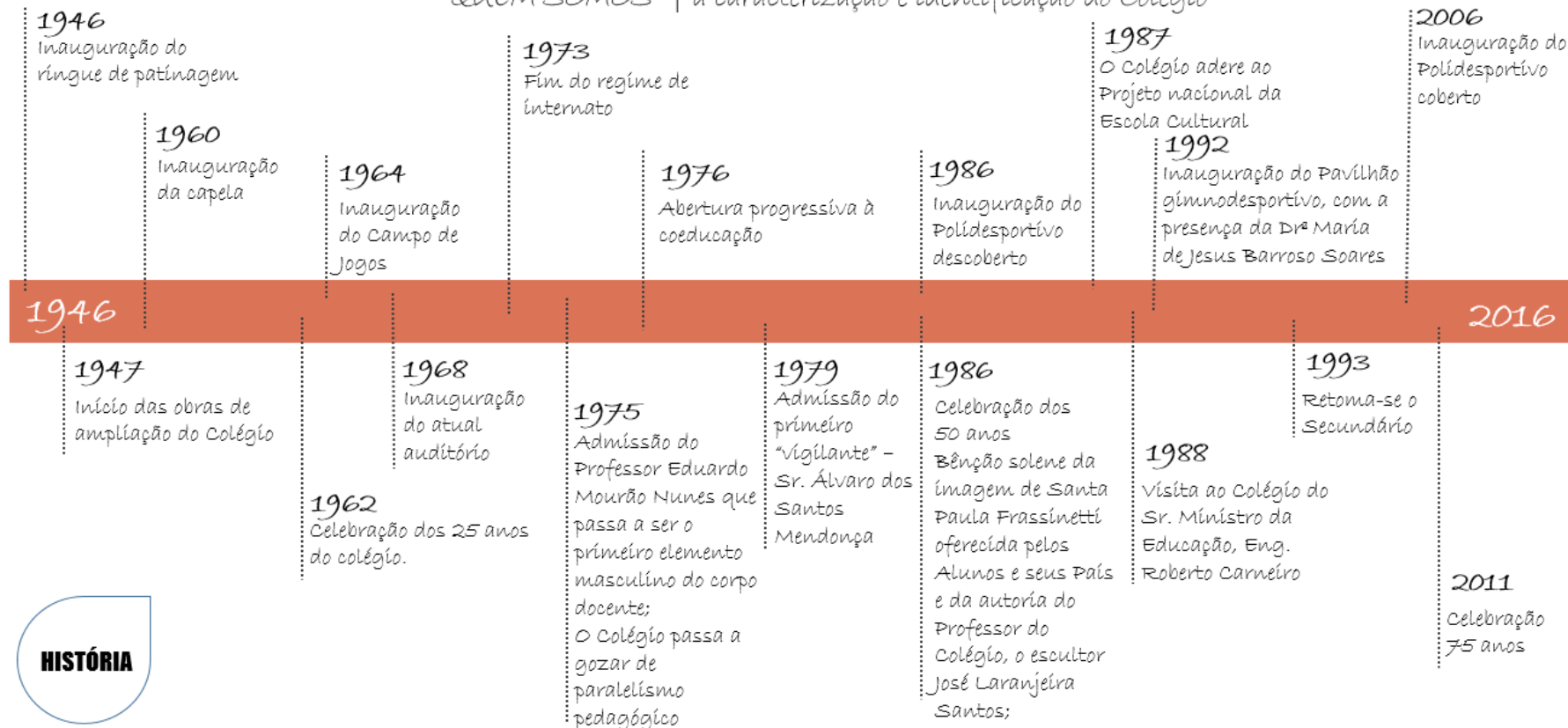
**1937**

**HISTÓRIA**



## IRMÃS DOROTÉIAS

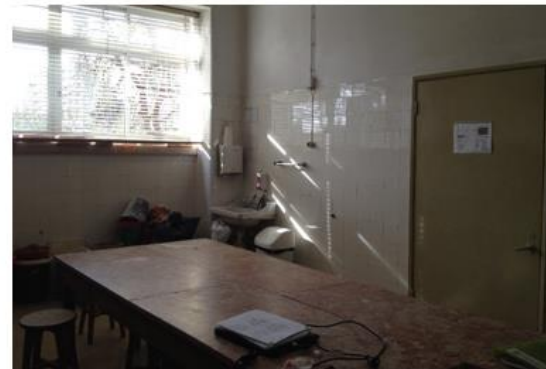
### "QUEM SOMOS" | a caracterização e identificação do Colégio



HISTÓRIA

### Anexo III – Salas de Artes (Colégio de Santa Doroteia)

#### AS SALAS



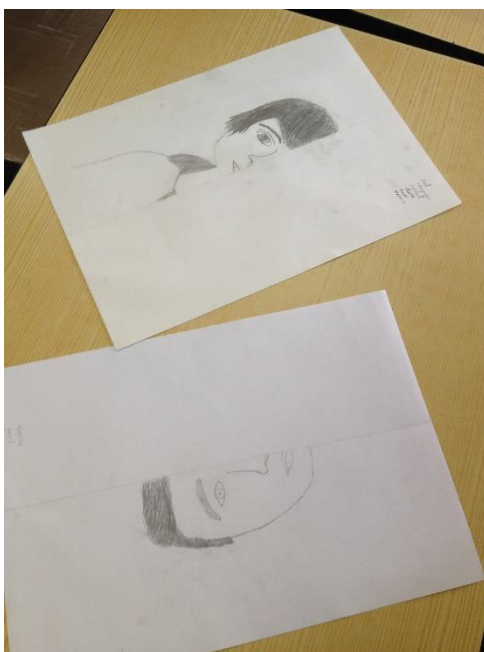
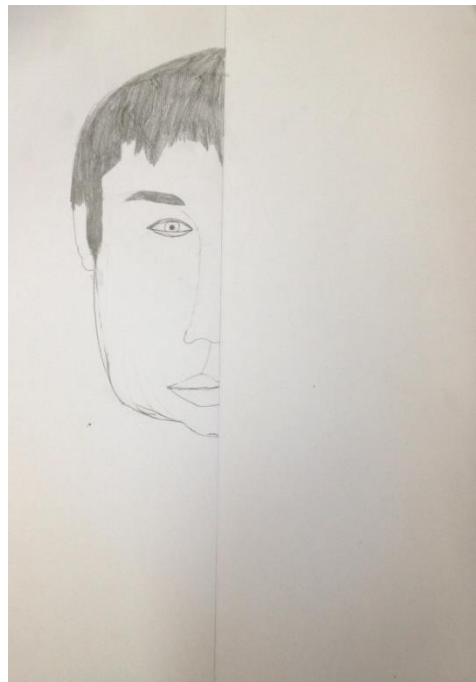
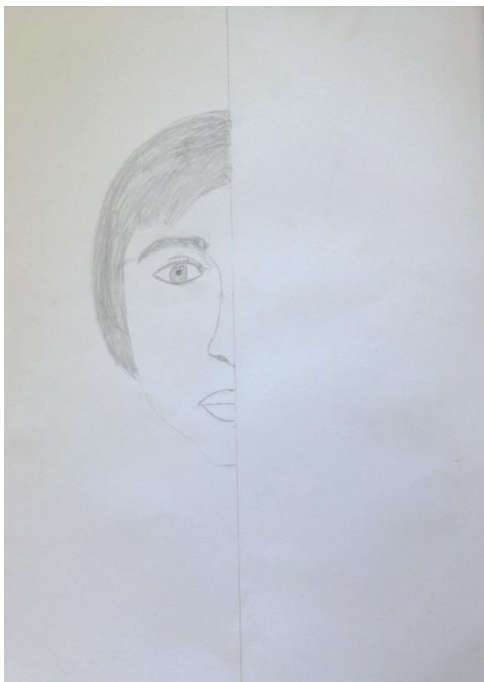
**ARTES**

## Anexo IV – Método de Projeto, segundo Bruno Munari



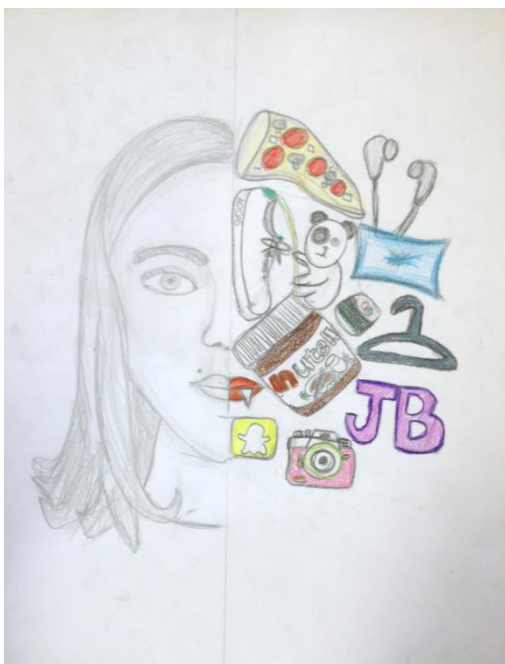
Fonte. (MUNARI, 1981)

**Anexo V – Trabalhos realizados pelos alunos**  
**Fase I – Díptico do Retrato do colega**



## Fase II – Díptico do Perfil Psicológico do Colega

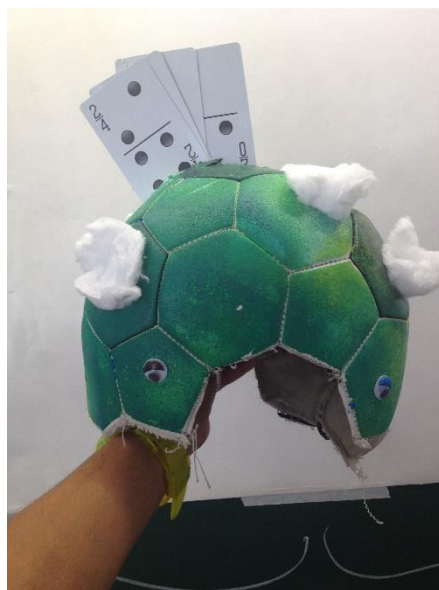
(método de entrevista com desenho diagramático tocando nas linhas de fronteira, nomeadamente nariz, cabeça, cabelo, queixo.)





### Fase III – Prótese mental – Projeção exterior das memórias do colega

Desconstrução de uma ideia, o valor do conceito e do projeto



## Anexo VI – Planificação Departamento de Artes do CSD



COLÉGIO DE SANTA DOROTEIA – LISBOA  
ANO LETIVO 2016/2017

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
EDUCAÇÃO VISUAL - 8º ANO  
PLANIFICAÇÃO ANUAL

### 1º Período 15 de setembro a 16 de dezembro de 2016

Metas/Objetivos	Descritores/Conteúdos	Aulas Previstas
<p>1. Compreender conceitos teórico científicos do fenómeno luz cor.</p> <p>2. Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente.</p> <p>3. Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa.</p> <p>4. Dominar a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico.</p> <p>5. Conhecer elementos de expressão e de composição da forma.</p> <p>6. Relacionar elementos de organização e de suporte da forma.</p> <p>7. Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais.</p>	<p>1.1: Analisar o fenómeno de decomposição da cor, através do prisma de Newton.</p> <p>2.1: Identificar a influência dos elementos luz-cor na percepção visual dos espaços, formas e objetos (espectro eletromagnético visível, reflexão, absorção).</p> <p>3.1: Explorar propriedades e qualidades da luz-cor, em diversos suportes e contextos (tom ou matiz, valor, saturação, modulação).</p> <p>3.2: Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extenso; sucessivo; simultâneo).</p> <p>4.1: Desenvolver ações orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal, identificando as relações existentes entre fatores técnicos e científicos.</p> <p>5.1: Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais).</p> <p>5.2: Reconhecer e representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez).</p> <p>5.3: Reconhecer e representar princípios formais de simetria (central, axial, plana).</p> <p>6.1: Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças, moduladas, em concha, naturais, construídas pelo homem, malhas, módulo, padrão).</p> <p>6.2: Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica).</p> <p>6.3: Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).</p> <p>7.1: Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.)</p>	<p>12 aulas (tempos letivos de 90')</p>



COLÉGIO DE SANTA DOROTEIA – LISBOA  
ANO LETIVO 2016/2017

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
EDUCAÇÃO VISUAL - 8º ANO  
PLANIFICAÇÃO ANUAL

### 2º Período - 3 de janeiro a 4 de abril de 2017

Metas/Objetivos	Descritores/Conteúdos	Aulas Previstas
<p>8. Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.</p> <p>9. Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária.</p> <p>10. Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.</p>	<p>8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.</p> <p>9.1: Identificar signos da comunicação visual quotidiana (significante, significado, emissor, mensagem, meio de comunicação, recetor, ruído, resultado da comunicação, código, ícone, sinal, sinalética, símbolo, logótipo, mapas, diagramas, esquemas).</p> <p>10.1: Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens).</p>	<p>12ª aulas (tempos letivos de 90')</p>

### 3º Período - 19 de abril a 6 de junho de 2017

Metas/Objetivos	Descritores/Conteúdos	Aulas Previstas
<p>11. Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.</p> <p>12. Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto</p>	<p>11.1: Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória.</p> <p>11.2: Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.</p> <p>12.1: Desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspetivas que acrescentam profundidade ao tema.</p> <p>12.2: Identificar, no âmbito do projeto, perspetivas e critérios que influenciam o problema em análise.</p>	<p>9 aulas (tempos letivos de 90')</p>

## Anexo VII – Metas Curriculares Educação Visual - 3º ciclo | 8ºano

### Metas Curriculares Educação Visual – 3º CICLO

#### 8.º Ano

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO

#### Técnica T8

##### OBJETIVO GERAL (1):

***Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor.***

- 1.1: Analisar o fenómeno de decomposição da cor, através do prisma de Newton.
- 1.2: Interpretar e distinguir contributos de teóricos da luz-cor (Issac Newton, Wolfgang von Goethe, Johannes Itten, Albert H. Munsell).

##### OBJETIVO GERAL (2):

***Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente.***

- 2.1: Identificar a influência dos elementos luz-cor na percepção visual dos espaços, formas e objetos (espectro eletromagnético visível, reflexão, absorção).
- 2.2: Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano.

##### OBJETIVO GERAL (3):

***Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa.***

- 3.1: Explorar propriedades e qualidades da luz-cor, em diversos suportes e contextos (tom ou matiz, valor, saturação, modulação).
- 3.2: Manipular a síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias, sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão).
- 3.3: Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo).

##### OBJETIVO GERAL (4):

***Dominar a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico.***

- 4.1: Desenvolver ações orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal, identificando as relações existentes entre fatores técnicos e científicos.
- 4.2: Estudar e compreender características e diferenças dos fenómenos da luz-cor num determinado momento, não considerando a sua evolução temporal.

Fonte. (RODRIGUES, CUNHA, & FÉLIX, 2012, p.3)



### OBJETIVO GERAL (5):

#### ***Conhecer elementos de expressão e de composição da forma.***

- 5.1: Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais).
- 5.2: Reconhecer e representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez).
- 5.3: Reconhecer e representar princípios formais de simetria (central, axial, plana).

### OBJETIVO GERAL (6):

#### ***Relacionar elementos de organização e de suporte da forma.***

- 6.1: Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças, moduladas, em concha, naturais, construídas pelo homem, malhas, módulo, padrão).
- 6.2: Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica).
- 6.3: Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).

### OBJETIVO GERAL (7):

#### ***Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais.***

- 7.1: Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas.
- 7.2: Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).

### OBJETIVO GERAL (8):

#### ***Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.***

- 8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.
- 8.2: Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.

OBJETIVO GERAL (9):

***Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária.***

- 9.1: Identificar signos da comunicação visual quotidiana (significante, significado, emissor, mensagem, meio de comunicação, recetor, ruído, resultado da comunicação, código, ícone, sinal, sinalética, símbolo, logótipo, mapas, diagramas, esquemas).
- 9.2: Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual).
- 9.3: Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos).

OBJETIVO GERAL (10):

***Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.***

- 10.1: Identificar áreas do design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade, sinalética).
- 10.2: Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens).
- 10.3: Decompor uma curta-metragem ou um anúncio televisivo português (elementos; espaços; *story-board*; etc.).

OBJETIVO GERAL (11):

***Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.***

- 11.1: Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória.
- 11.2: Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

